



Universidade de Brasília

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

**DIVERSIDADE COMO VALOR CIVILIZATÓRIO NA ESCOLA:
O papel do coordenador pedagógico no contexto das relações étnico-raciais**

José Reinaldo Oliveira

Orientadora: Prof^a Dra. Rita Silvana Santana dos Santos

Tutora-Orientadora: Prof^a Ma Lucilene Costa e Silva

Brasília (DF), Dezembro de 2015

José Reinaldo Oliveira

**DIVERSIDADE COMO VALOR CIVILIZATÓRIO NA ESCOLA:
O papel do coordenador pedagógico no contexto das relações étnico-raciais**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica, sob a orientação da Prof^a Dra. Rita Silvana Santana dos Santos e Prof^a M.a. Lucilene Costa e Silva.

TERMO DE APROVAÇÃO

José Reinaldo Oliveira

DIVERSIDADE COMO VALOR CIVILIZATÓRIO NA ESCOLA: O papel do coordenador pedagógico no contexto das relações étnico-raciais

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

Profª Dra. Rita Silvana Santana dos Santos - UAB/UnB
Professora-Orientadora

Profª M.a. Lucilene Costa e Silva - SEE/DF
Tutora-Orientadora

Profª Ma Givânia Maria da Silva - SEPPIR
Examinadora Externa

Brasília, 19 de dezembro de 2015

Dedico este trabalho a minha amada mãe, Maria Glória de Oliveira.

És uma fonte de afeto e cuidado a jorrar pela eternidade.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Criativo que nos concedeu o dom da diversidade humana, cujo valor pedagógico defendo neste trabalho. Sua multiforme graça se revela em todas as culturas, crenças e línguas, permeando cores, concedendo sabores e renovando a esperança na construção de uma humanidade mais tolerante e fraterna.

A Escola Classe 47 de Ceilândia, na pessoa da sua diretora Andrea Faria de Oliveira Barbosa Machado, pela colaboração na realização desse trabalho monográfico. A bandeira do respeito à diversidade, bem como da valorização das culturas afro-brasileira, africana e indígena, defendida por seus profissionais, vem inspirando diversos educadores na luta por uma educação pública de qualidade e mais humanizada.

Aos Coordenadores Pedagógicos, cujo trabalho passei a admirar e respeitar durante o curso.

Aos amigos professores pelo apoio incondicional na feitura desse texto, tal qual é, sem enfeites ou feiuras, apenas como uma reflexão sobre o nosso cotidiano de trabalho. Com vocês aprendi que educação se faz também nas ruas, sob o sol impiedoso, enfrentando a desconfiança dos poderosos e lutando por uma educação pública minimamente decente.

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

O presente trabalho monográfico apresenta e problematiza as discussões do eixo transversal diversidade e suas interfaces com a educação para as relações étnico-raciais no contexto da escola pública do Distrito Federal. O objetivo foi compreender a relevância do trabalho do Coordenador Pedagógico na construção e consolidação dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros tratados no Projeto Orgulho e Consciência Negra, carro-chefe das atividades pedagógicas de uma escola que localiza-se na Região Administrativa de Ceilândia. Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, com um enfoque no método de Estudo de Caso. Os professores respondentes foram entrevistados (Entrevista Semiestruturada) e suas falas foram submetidas à análise de conteúdo. O referencial teórico apoiou-se, sobretudo, nas obras de Darcy Ribeiro, Kabengele Munanga e Miguel Arroyo. Por meio do conceito de diversidade descobre-se o imperativo da construção de nossas diferenças, sejam elas raciais, religiosas, culturais, de gênero, de classe, físicas ou estéticas, da mesma forma que abre caminhos para se compreender a urgência da aceitação dessas diferenças como dimensões vitais daquilo que nos constitui enquanto povo multicultural. Assim, entende-se o currículo como uma construção intencional de saberes e práticas voltadas à valorização do humano, em todas as suas manifestações, para além do ensino cristalizado dos conteúdos, o que reforça o ensino de valores civilizatórios, como a solidariedade, a tolerância, a alteridade e o respeito ao diferente. O Coordenador Pedagógico deve ser encarado como o grande articulador entre o fazer pedagógico docente e as propostas curriculares da rede, ajudando na consolidação dos valores africanos e afro-brasileiros e no combate ao racismo.

Palavras-chave: Diversidade; Consciência Negra; Coordenador Pedagógico.

Lista de Fotos

Foto 1 – Professores do turno vespertino	76
Foto 2 – Professores e equipe gestora reunidos ao final da celebração	76
Foto 3 – Abertura da celebração com o hino nacional	77
Foto 4 – Apresentação de dança das turmas do 2º ano vespertino	77
Foto 5 – Premiação do príncipe e da princesa da beleza afro-brasileira	78
Foto 6 – Bonecos Griots confeccionais pela turma do 2º ano E	78
Foto 7 – Painel da Consciência Negra / Turmas do 2º ano vespertino	79
Foto 8 – Eliminatória do desfile da Beleza Afro-Brasileira	79
Foto 9 – Príncipe e princesa do desfile da Beleza Afro-Brasileira	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – ELEMENTOS DA PESQUISA	13
1.1 - Problema.....	13
1.2– Objetivos	13
1.2.1 – Geral	13
1.2.2 – Específicos	13
1.3– Justificativa	14
1.4 - Metodologia	15
CAPÍTULO II – REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 – Por uma Pedagogia do Pertencimento	18
2.2– Relações étnico-raciais na escola	27
2.3 – Currículo na Perspectiva da diversidade	34
2.4– A atuação do coordenador pedagógico	41
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	45
3.1 – Currículo escolar, diversidade e o Projeto	47
3.2 – Valores Civilizatórios Africanos e Afro-Brasileiros	53
3.3 – Avanços e retrocessos do Projeto no combate ao racismo na escola	56
3.4 – O cotidiano de trabalho do Coordenador Pedagógico	58
CONCLUSÃO	62
REFERÊNCIAS	66
APÊNDICE	71
ANEXOS	74

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a diversidade enquanto valor norteador das relações humanas e, mais recentemente, das questões ligadas às contribuições culturais dos afrodescendentes, dos índios e de outras configurações étnicas, desembocaram na produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013) e do fortalecimento da ideia de diversidade como tema transversal do currículo escolar da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF, 2014).

Essas conquistas estão ligadas ao fortalecimento dos movimentos sociais que concebem a escola como um núcleo de construção e consolidação de valores civilizatórios – apesar de suas contradições e da presença de constantes embates ideológicos em seu interior –, principalmente no que concerne a construção da identidade brasileira a partir dos grupos culturais marginalizados e historicamente excluídos.

Por meio do conceito de diversidade descobre-se o imperativo da construção de nossas diferenças, sejam elas raciais, religiosas, culturais, de gênero, de classe, físicas ou estéticas, da mesma forma que abre caminhos para se compreender a urgência da aceitação dessas diferenças como dimensões vitais daquilo que nos constitui enquanto povo novo (RIBEIRO, 2006), diverso e potencialmente multicultural. Tal condição é uma oportunidade rara em nossa história de aperfeiçoamento humano, principalmente em relação ao desenvolvimento da solidariedade, da tolerância e da consideração do Outro. A diversidade é fato histórico, mas também é valor civilizatório essencial à convivência humana, ainda mais numa atualidade marcada por discursos de homogeneização, branqueamento e supressão das diferenças individuais.

E o currículo escolar está situado nesse contexto de desafios ideológicos, utilizado durante muito tempo como ferramenta de reprodução de culturas hegemônicas e excludentes. Todavia, numa perspectiva progressista, de valorização da diversidade humana, tal instrumento pode ser utilizado para

realçar a importância dos grupos sociais excluídos e de seus saberes. Por isso, o currículo é entendido como uma construção intencional de saberes e práticas voltadas à valorização do humano, em todas as suas manifestações, para além do ensino cristalizado dos conteúdos.

Dito isso, a Escola Classe 47 de Ceilândia, que atende 645 alunos em dois turnos, trabalha há dez anos com um projeto chamado Orgulho e Consciência Negra, articulando o tema transversal diversidade com o imperativo da educação para as relações étnico-raciais. Entre desafios e conquistas, principalmente no campo da educação em valores, como o respeito ao diferente, o acolhimento e o pertencimento cultural, a escola vem formando as novas gerações para a convivência numa sociedade plural. Todavia, praticar uma educação para a diversidade, numa comunidade que sofre com a ausência do Estado e com um sem número de situações de vulnerabilidade socioeconômica, requer da escola um posicionamento político-pedagógico firme por parte dos seus profissionais.

É aí que entra a colaboração dos sujeitos que constituem o espaço escolar, como professores, gestores, coordenadores, orientadores e supervisores pedagógicos. A presente pesquisa tem especial interesse pelo trabalho do coordenador pedagógico no contexto de uma escola que adota a diversidade como bandeira, que explicita sua intenção pedagógica por meio do Projeto Orgulho e Consciência Negra, carro-chefe e mediador das discussões das relações étnico-raciais entre a escola e a comunidade.

Dentre suas várias funções, o coordenador pedagógico é aquele que deve ajudar na construção, consolidação e articulação dos valores civilizatórios com a proposta curricular da escola, desembocando numa formação plural e tolerante em relação aos educandos. Mas o que não está claro ainda é o real papel deste profissional num trabalho que requer, além da competência profissional, a sensibilidade e a resiliência, tão em falta no trabalho com a educação em valores. A pesquisa discorre sobre a relevância do trabalho de tal profissional no combate ao racismo no contexto da escola pública.

O presente trabalho monográfico está dividido em três capítulos que se sucedem de forma didática, além de apresentar ao final uma seção de

conclusão e apontamentos. No primeiro, são apresentados os elementos da pesquisa, como o problema que originou a investigação, os objetivos gerais e específicos, além da justificativa e da metodologia utilizada. O capítulo dois discorre sobre o referencial teórico que embasou a investigação, apresentando, sobretudo, as ideias de autores consagrados na discussão entre diversidade e currículo, como Darcy Ribeiro, Kabengele Munanga, Miguel Arroyo, entre outros. O capítulo três apresenta e discute os dados da pesquisa, que foram coletados por meio de entrevista semiestruturada individual. Ao final, segue as considerações derradeiras e os apontamentos para pesquisas futuras.

CAPÍTULO I – ELEMENTOS DA PESQUISA

1.1 – Problema

Qual a relevância do trabalho do coordenador pedagógico na construção, consolidação e articulação dos valores afro-brasileiros, trabalhados no “Projeto Orgulho e Consciência Negra”, com o currículo da Secretaria de Educação do Distrito Federal?

1.2 – Objetivos

1.2.1 – Objetivo Geral

Investigar a relevância do trabalho do coordenador pedagógico na construção, consolidação e articulação dos valores afro-brasileiros, trabalhados no “Projeto Orgulho e Consciência Negra”, com o currículo da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

1.2.2 – Objetivos Específicos

- Identificar a relação entre o currículo escolar, o tema transversal diversidade e o Projeto Orgulho e Consciência Negra;
- Elencar os valores civilizatórios afro-brasileiros trabalhados no Projeto;
- Identificar os avanços e os retrocessos do Projeto no combate ao racismo e a discriminação na escola;
- Compreender o cotidiano de trabalho do coordenador pedagógico no seio de uma escola que adota a diversidade cultural como bandeira.

1.3 – Justificativa

A obrigatoriedade do ensino dos conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileiras a partir da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2013), inaugurou um marco de maturidade e rigor metódico no tratamento de uma matriz cultural que por muito tempo foi subestimada na análise da formação da identidade do povo brasileiro. Apesar das resistências e dos preconceitos camuflados, a questão racial e seus desdobramentos pode ser encarada numa perspectiva de formação em valores para a convivência com o diferente, reconhecendo a relevância de suas contribuições e lutas históricas, ideia que pode ser estendida para o índio e para outros grupos étnicos que constituem a cultura brasileira.

Desde então há um esforço permanente em criar um currículo para a realidade escolar brasileira, perpassado em sua integralidade pelo tema da diversidade, que além de trazer as discussões raciais para o contexto da escola, amplia a compreensão da pluralidade cultural, religiosa, corporal e ideológica. Em linhas gerais, tal configuração curricular contribui para a formação humanizada dos educandos, construindo e consolidando valores de convivência e respeito pelo diferente.

O presente trabalho encontra sua relevância na contribuição concedida à escola e, conseqüentemente, à sociedade brasileira na resolução de problemas relacionados às práticas racistas e excludentes que ainda estão em voga na atualidade, reforçadas pelo mito da democracia racial e pelo discurso da intolerância religiosa. Uma pesquisa desse porte problematiza o cotidiano escolar numa prática que é cara aos profissionais que lá trabalham e oferece possibilidades de articulação entre o currículo e o projeto político-pedagógico.

Além disso, esclarece como se dá a dinâmica de trabalho do coordenador pedagógico numa escola que adota a diversidade como bandeira de atuação. Os resultados da pesquisa concedem subsídios para a discussão e consolidação da identidade desse profissional, ainda incompreendido no seio da escola, principalmente no que se refere à sua contribuição na formação de

seus pares, bem como da comunidade que dá sentido ao seu fazer pedagógico.

1.4 – Metodologia

A presente proposta de pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, tendo em vista a complexidade das relações e dos microprocessos sociais desenvolvidos entre os sujeitos que compõem o grupo que foi investigado. A modalidade de pesquisa foi o Estudo de Caso.

A pesquisa qualitativa é uma abordagem recomendada, uma vez que abre margem para a compreensão das representações de mundo, das crenças, experiências e sociabilidades desenvolvidas por múltiplos grupos e instituições sociais, inclusive a escola. Denzin e Lincoln (2000), falam da necessidade de uma abordagem aproximativa e dialogal com a realidade a ser investigada, pois todo processo social parte de uma estrutura axiológica de crenças e visões de mundo.

O Estudo de Caso, por sua vez, é caracterizado como o estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Segundo Araújo (2008), o estudo de caso trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Tem por objetivo investigar profundamente as relações que se estabelecem num contexto específico, bem como os motivos de uma determinada situação ou realidade (MARTINS, 2008). A perspectiva aqui é interpretativa, já que busca compreender o mundo a partir do ponto de vista dos participantes.

Com isso, percebe-se um alcance mais efetivo, pelo menos em nível qualitativo, da compreensão das relações que se dão em uma escola, cujas sociabilidades e ambivalências não podem ser facilmente capturadas ou compreendidas por meio de uma abordagem quantitativa. A pesquisa qualitativa, nesse caso, ajuda a “adentrar com maior profundidade analítica nas

cotidianidades [...] e dali interpelar os contextos e estruturas sociais” (LÉON, 2009, p. 48), superando a frieza e impessoalidade dos números, pois “não há como conceber o sujeito, situado social e historicamente, tal como uma *coisa* muda” (JÚNIOR, 2013. p. 83).

É importante salientar também que abordagens metodológicas são constructos que podem sofrer reformulações ao longo da jornada investigativa de acordo com as necessidades da realidade imediata, principalmente quando essa realidade é composta por sujeitos que estão suscetíveis a mudanças bio-psico-sociais constantes, como é o caso dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, tanto professores como a equipe gestora são sujeitos situados historicamente, imbricados de emoções contraditórias e desafios pessoais diversos.

Por isso, a metodologia de toda e qualquer pesquisa é sempre uma construção técnica e pessoal, representa um “vai e vem” constante de análises sobre instrumentos a serem adotados e suas consequências práticas sobre o resultado da pesquisa, da mesma forma que exige do pesquisador uma apurada sensibilidade a respeito do contexto e dos sujeitos investigados, para desembocar em possíveis reajustes ou correções de rota.

O instrumento de coleta de dados adotado foi a entrevista semiestruturada individual. Essa técnica tornou possível ouvir os professores de forma individualizada por meio de um roteiro criado previamente a partir dos principais temas da pesquisa, a saber: diversidade, racismo, tolerância, currículo escolar e atuação do coordenador pedagógico. Esse foi o momento de escutar os sujeitos sobre suas percepções a respeito dos significados e consequências do Projeto Orgulho e Consciência Negra e sua relação com o currículo escolar e com a formação em valores, recolhendo assim impressões, opiniões e sentidos, ou o seu oposto. Segundo Gaskell (2002), a entrevista individual ajuda na “compreensão da vida do respondente”, bem como a “entender seus valores, crenças, visões de mundo e as motivações de seus comportamentos em contextos sociais específicos”. Depois de transcritos, os dados foram submetidos à Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Classe 47 de Ceilândia, que atende 645 alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em dois turnos. Há dez anos trabalha com um projeto de educação das relações étnico-raciais chamado Orgulho e Consciência Negra, que articula os componentes curriculares com o tema transversal diversidade durante todo o ano letivo, encerrando-se no mês de novembro, pela ocasião das comemorações do Dia da Consciência Negra. Na época do referido encerramento do projeto, há um grande evento de celebração com apresentações culturais e artísticas, com intensa participação da comunidade.

Esta é uma amostra seletiva e intencional. Foram entrevistados cinco professores de cada ano (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental). A presente amostra contempla todos os segmentos da escola e ajudou a montar um quadro completo a respeito das atividades que envolvem o trabalho com a temática racial, em especial os desdobramentos do Projeto Orgulho e Consciência Negra e suas contribuições em relação à educação em valores afro-brasileiros.

CAPÍTULO II – REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 – Por uma Pedagogia do Pertencimento

Na medida em que outros educandos chegam com outras experiências sociais, outras culturas, outros valores, mostrando-se Outros Sujeitos nas relações políticas, econômicas, culturais, Outras Pedagogias são inventadas, outras formas de pensá-los e de pensar a educação, o conhecimento, a docência são reinventadas.

Miguel G. Arroyo

Propor uma Pedagogia do Pertencimento, embasada na diversidade e no reconhecimento das contribuições pedagógicas de outros grupos culturais é, no mínimo, um ato de coragem. É um ato de coragem na medida em que a própria realidade social vem suprimindo toda e qualquer iniciativa que valorize laços sociais mais consistentes e demorados, tendo em vista a fragilidade das relações e a liquidez afetiva (BAUMAN, 2004) que a globalização, servindo-se de um quadro normativo bem estruturado, está a incutir nas mentes e nos corações de homens e mulheres desse tempo. Além disso, pesa sobre a sociedade brasileira o estigma da homogeneização cultural e uma dívida histórica com as matrizes étnico-raciais que deram consistência e sentido à nação, realidades que ainda não foram problematizadas com seriedade pela educação nacional.

Todavia, há de se concordar com o imperativo da afirmação do pertencimento cultural, da identidade dos grupos excluídos e da valorização dos saberes que se contrapõem aos hegemonicamente instituídos, caso se queira, de fato, uma nação edificada a partir da diversidade de contribuições, com o objetivo de reinventar o ideal brasileiro de educação e o “projeto próprio” de nação (RIBEIRO, 2006) que sempre nos faltou.

Da mesma forma que as antigas colônias europeias reinventaram e estão a reinventar seus sistemas de ensino e sua própria identidade enquanto nação, citando aqui os exemplos da Guiné-Bissau e de São Tomé e Príncipe (FREIRE, 2011), ex-colônias portuguesas, o Brasil precisa reconfigurar a si próprio na busca de uma Pedagogia que seja sua de fato, que expresse os ideais de seu povo, suas aspirações, suas potencialidades. É preciso que o pensamento educacional brasileiro se liberte da subserviência intelectual e deixe de ser esse “consulado ultramarino” que desde sempre cumpriu os interesses do mercado externo em detrimento dos interesses do seu próprio povo (RIBEIRO, 2006).

Paulo Freire (2011, p.48) afirma que “o Brasil foi ‘inventado’ de cima para baixo, autoritariamente” e que é urgente a necessidade de “reinventá-lo em outros termos”. Necessário é que o Brasil comece a existir para si mesmo em todos os setores e que desenvolva mecanismos que descentralizem as concepções de educação e de sociedade. Nesse processo, todos os grupos e coletivos sociais devem ser ouvidos e suas experiências formativas consideradas na construção de uma Pedagogia tipicamente brasileira, que conecte os cidadãos à sua terra, às suas paisagens naturais, à sua história, à sua cultura, e que desenvolva um senso de luta em defesa dos interesses dos “grupos esquecidos”, numa perspectiva de pertencimento.

Mas antes de continuar com a análise de nosso tempo e das implicações da adoção e da defesa de uma Pedagogia do Pertencimento, é vital que alguns conceitos sejam esclarecidos. Propor uma Pedagogia é levar adiante a construção de um ideário educacional (LIBÂNEO, 1992; GADOTTI, 1993) que seja sustentado por um conjunto de valores vistos como indispensáveis a quem propõe tal caminho de formação. E em certa medida, ou, em todas as medidas possíveis, esses valores representam a crença em um modelo de sociedade diferenciada, implicando a negação frontal das dimensões excludentes que estruturam a sociedade. Neste sentido, um ideário educacional desse porte, uma Pedagogia, permeada de crenças, desejos e visões de mundo, precisa vir acompanhado de um elemento central que mostre a identidade de tal tendência. Nesse caso, o valor primeiro, ou, o eixo central

da proposta, é a própria noção de pertencimento cultural, baseada no valor civilizatório da diversidade (cultural, racial, política, religiosa, de gênero, estética, ambiental etc.).

Todavia, é importante salientar alguns aspectos que definem esse conceito, bem como a sua relação com outras proposições. Em primeiro lugar, é impreterível afirmar que a noção de pertencimento, pelo menos a que propõe uma educação que valorize as contribuições de todas as matrizes culturais, nada tem a ver com a noção neoliberal globalizada que está em voga por aí. Pertencer, nesse sentido, não comunga com a ideologia do possuir para explorar economicamente, enriquecendo alguns em detrimento da miséria da maioria. Pertencimento não tem relações com entregar-se voluntariamente aos “donos do mundo” para ser usado como mão de obra barata, só por que, na visão de quem se entrega, não há outras opções de vida. A sociedade neoliberal e globalizada tem dessas coisas sutis, passa a mensagem de que a realidade é essa mesma e de que nada pode ser feito para que seja mudada (FREIRE, 2014).

Propor a construção de uma Pedagogia do Pertencimento no contexto da sociedade brasileira hoje é levantar uma bandeira em favor da diversidade, especialmente a que valoriza e deixa latente a contribuição africana e indígena em nossa constituição. Entretanto, é preciso que se saiba do caráter político desse tipo de educação e que a opção por um lado sempre deixa explícito o descontentamento pelo outro. Por isso, optar pelo valor do pertencimento é assumir o compromisso pela superação das situações de opressão e racismo que ainda imperam na sociedade brasileira. Além disso, é lutar pela assunção crítica das populações espoliadas, ajudando-as a superar, também, as “explicações mágicas” (FREIRE, 2011) sobre sua situação como “seres invisíveis” e marginalizados.

Necessário é que superemos os ideários mercantilistas, racistas e excludentes que regem as relações humanas na atualidade. Na lógica do consumo globalizado é o “centro” que deve ditar as regras do convívio social, noção que deve ser substituída pela lógica da valorização de nossas “bordas” de cultura. Historicamente, as “bordas” de nossa sociedade, que são suas

periferias, desde as favelas até as comunidades afastadas dos grandes centros urbanos, sempre foram alvo de acusações em relação ao seu atraso cultural. Acusação que recai também sobre a constituição mestiça brasileira, vista por alguns como causa de nosso atraso social.

É sabido que as políticas públicas no Brasil voltadas para a reforma agrária ainda são insuficientes para diminuir drasticamente os êxodos rurais e para reconhecer os territórios quilombolas para além dos aspectos legais, já que na prática ainda existem tensões em torno da ideia de propriedade privada por parte dos latifundiários (BRASIL, 2002). O que nos falta é a valorização das culturas locais, a preservação de nosso patrimônio natural, como nossas florestas e rios, e o respeito pelas gentes que tiram da simplicidade força para continuar vivendo dignamente. Mas acima de tudo, creio que nos falta, enquanto nação, uma face verdadeiramente brasileira, que se revele para além das máscaras midiáticas e dos simulacros criados pela deculturação de nossos valores mestiços.

Impelido pela necessidade da reinvenção do Brasil, Freire (2013) lança algumas provocações interessantes sobre o jeito de ser do brasileiro:

Será que a falta de respeito à coisa pública é uma forma brasileira de ser de que não temos como escapar? Será que a violência, que o cinismo, a desvergonha, a irresponsabilidade são marcas imutáveis da natureza do ser dos brasileiros? Não! Para mudar, contudo, o que estamos sendo é preciso mudar radicalmente as estruturas do poder atual. É preciso mudar o presente. (FREIRE, 2013, p.108-109).

O povo brasileiro ainda está em processo de feitura, como bem nos lembrou Ribeiro (2006), por isso, talvez, ainda continuemos a flertar com as dimensões mais deploráveis da condição humana, decaindo constantemente de nossa natureza diferenciada de “povo novo”. Daí o esforço conjunto em direção à mudança das estruturas de poder, dos modelos econômicos opressivos e das ausências de políticas públicas que reforcem o traço do respeito à diversidade, inclusive na educação. O presente só pode ser mudado pelos agentes que fazem a história, encontrados tanto na cotidianidade dos

centros urbanos, como em suas periferias. Quem faz o Brasil são os brasileiros, em todas as suas manifestações culturais.

Os saberes e as tradições que emergem dos negros, dos indígenas, dos quilombolas e de outras configurações culturais, ainda desconsiderados, são muitos. E a escola, na pessoa de seus sujeitos, precisa reconhecer esses valores e lutar por eles. É urgente a valorização dos saberes das comunidades como uma construção cultural, patrimônio de todos nós e que deve ser levado em consideração pelos currículos oficiais dos sistemas de ensino.

A escola precisa ser uma instituição mergulhada na cultural local, pertencente de fato ao seu contexto de origem, comprometida com uma formação integral e engajada na luta pela superação do racismo e do desrespeito às diversidades que constituem a identidade humana. Nesse sentido, essa escola, respeitadas as suas particularidades, deve converter-se em uma extensão da comunidade a qual pertence e contribuir com a proposição de uma Pedagogia do Pertencimento, que destile o valor de uma consciência multicultural e tolerante entre as várias camadas da sociedade brasileira, sem se esquecer, é claro, do imperativo da luta e das resistências das populações afro-brasileiras especialmente.

No entanto, o que se vê ainda é uma escola pública mal cuidada, que não oferece nem estrutura e nem acolhimento aos educandos que recebe em seu interior, por mais que haja o comprometimento dos profissionais da educação, responsáveis pelo seu funcionamento. Mas a despeito dos salários de miséria que a grande maioria recebe, os professores ainda exercem sua função com profissionalismo e dedicação, no desejo de mudar a realidade brasileira.

Necessário é que se compreendam as dimensões educativas que estruturam o ideário formativo dos grupos sociais, para que uma educação comunitária e profundamente crítica se desenvolva. Uma educação que domestica e imobiliza crianças, jovens e adultos na tarefa da construção de sua cultura local e, conseqüentemente, da cultura nacional, não pode ser reforçada por nenhuma instituição de ensino. Daí a importância em se valorizar as características locais, sua geografia, sua história, suas linguagens e seus

costumes, objetivando a formação político-comunitária em detrimento da educação alienante dos conteúdos que não se relacionam com as realidades regionais dos educandos. Uma educação que enfatiza o pertencimento faz isso com as pessoas, traz empoderamento da realidade e rejeição às formas autoritárias de tratamento que imperam na sociedade brasileira, herança do coronelismo de outrora.

E por falar em herança, a sociedade brasileira deve militar contra sua tendência histórica de violar os direitos dos pequenos grupos sociais e de suprimir seu potencial criativo. Darcy Ribeiro (2006) nos revela que nossa gente foi formada a partir do entrelaço de etnias heterogêneas, que pela mestiçagem e atualização histórica deu origem ao povo brasileiro, “só explicável em seus termos, historicamente” (RIBEIRO, 2006, p.226). Esse processo não aconteceu de forma amistosa, como muitos livros de história afirmam. O que houve foi o conflito deflagrado entre o colonizador, representante de uma metrópole de além-mar, desejoso por aventuras e riquezas, e os índios nativos, dizimados por guerras e doenças, estendendo o conflito, posteriormente, ao negro africano escravizado.

Por isso, uma proposta educativa que valoriza o pertencimento não pode prescindir do conhecimento de nossa história e da responsabilidade de continuar construindo o nosso futuro comum em consonância com as necessidades das tribos indígenas, dos descendentes dos quilombolas, das populações que vivem nas florestas e nas margens de rios distantes e das pequenas comunidades espalhadas por todo território nacional.

Urgente é que se reconheça que nossa brasilidade somente ganha consistência na cor, na voz e nos movimentos daqueles que, inicialmente, resistiram nos quilombos, nas aldeias e nas comunidades espalhadas por esse imenso país e que, ainda hoje, lutam para serem reconhecidos e respeitados como edificadores da nação. É inaceitável que a nossa cultura mestiça seja desrespeitada na atualidade pela transfiguração de culturas alienígenas e alienantes derivadas da globalização capitalista que está a afirmar os valores neocoloniais e a desvalorizar, para não dizer "exotizar", outras narrativas e histórias.

Mas é de onde se encontram, mesmo desrespeitados (violentados e mortos em muitos casos), que os negros, como os indígenas, os homossexuais, os trabalhadores sem terra, os jovens – cujo futuro lhes é roubado pela falta de oportunidades e pela violência urbana –, devem pronunciar a sua palavra, sua visão de mundo, sua interpretação do Brasil. É, inclusive, a partir da afirmação de sua identidade cultural que devem propor o novo Brasil, mais diverso, por isso mesmo mais justo. Vozes que devem ser ouvidas e consideradas pela classe política que os representa, caso se queira, verdadeiramente, que este país seja de todos.

Todavia, não podemos ser ingênuos a ponto de pensar que o poder instituído, representado pelas classes que sempre dominaram o Brasil, irá propor um projeto de nação que seja contrário aos seus interesses escusos e ao seu estilo de vida abastado, como bem nos lembraram Paulo Freire (2010) e Darcy Ribeiro (2006). Daí a necessidade da luta organizada dos “grupos esquecidos”, impedidos de ser e de desempenharem um papel relevante na feitura da identidade brasileira e da Pedagogia Nacional.

A luta deve ser em favor da reconfiguração de modelos, de valores, de paradigmas. Necessário é que se subvertam as noções clássicas de que o melhor vem do Norte, bem mais desenvolvido e mais bonito que o Hemisfério Sul. Subversão da ideia preconceituosa de que bom é o Sudeste rico e ruim é o Nordeste pobre que vive de programas sociais do governo. Subversão do paradigma do branqueamento sobre os afro-brasileiros, desrespeitados pela cor da sua pele, pela textura do seu cabelo e pela boniteza histórica de sua gente. É urgente a reconfiguração, ou, o completo abandono, da noção de que a vida nos grandes e médios centros urbanos é mais repleta de oportunidades do que a vida no campo e em comunidades distantes – realidade que deixa latente a incompetência e a maldade dos governos em relação às comunidades rurais e aos pequenos municípios. É inaceitável, também, que a nossa sociedade não veja o valor pedagógico da cultura indígena, da cultura africana e das muitas configurações socioculturais resultantes de nossa mestiçagem. Hoje é preciso, mais que nunca, que os parâmetros de educação e de

civilização sejam deslocados do “centro” para a “periferia”, numa espécie de “achamento” do Brasil às avessas.

A missão histórica dos homens e mulheres desse tempo, brasileiros colocados à margem do processo civilizatório e educacional desse país, é rebelar-se contra as classes dominantes, contra um sistema injusto de distribuição de renda, contra os grandes latifúndios, contra as propostas educacionais de narrativa única, contra os desmandos dos que se fazem líderes políticos com os votos do povo e enriquecem ilicitamente. Essa extensão de revoltas só pode ser feita por cidadãos que se sentem pertencentes às suas comunidades e que encarnam os valores civilizatórios irradiados pela diversidade humana, como a tolerância, o respeito ao diferente e a indignação amorosa (FREIRE, 2014) frente às injustiças. Eis a importância de uma Pedagogia do Pertencimento no seio da luta contra o sistema opressor, como fator cultural de organização e conscientização.

A respeito da indignação, sentimento e postura que deve estar presente em todo injustiçado, e que deve transformar-se em algo mais radical e consistente, para além do início da revolta, Freire (2014) afirma categoricamente:

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é o suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (FREIRE, 2014, p.92).

O nosso dilema é que nos falta uma porção básica de indignação legítima, consistente por assim dizer, pois não basta ser “indignado” somente nas redes sociais, numa certa manhã de domingo, sem comprometimento verdadeiro com a causa de um novo Brasil. Nos falta sim o básico, o elementar, pois uma postura revolucionária só pode ser construída por meio de uma indignação profundamente comprometida com a superação de nossas mazelas sociais.

O que nos falta hoje é maior indignação generalizada em face de tanto desemprego, tanta fome e tanta violência desnecessárias, porque perfeitamente sanáveis com alterações estratégicas na ordem econômica. Falta mais, ainda, competência política para usar o poder na realização de nossas potencialidades. (RIBEIRO, 2006, p.187).

Essa rebeldia amorosa deve ir ao encontro da construção de uma nova proposta educativa e de uma escola pública mais democrática e diversa. Como falado anteriormente, essa escola deve emergir do contexto em que está inserida, comprometida em resolver os grandes dilemas de sua comunidade. Uma escola viva, não apenas porque funcionaria em seu trabalho pedagógico interno, mas, sobretudo, porque converteria seu esforço de formação de crianças, jovens e adultos em um exercício de mudança social a partir da noção de pertencimento local e do compromisso pelo contexto global, não mais encarado sob o domínio dos males da Globalização, mas enriquecido pelas contribuições dos coletivos sociais. “Não há totalidade sem localidade” (FREIRE, 2014), eis a razão do esforço conjunto em prol da valorização dos quadros locais de nossa cultura.

Mas “até quando este país continuará sem seu projeto próprio de desenvolvimento autônomo e autossustentável?” (RIBEIRO, 2006, p.187). Que valorize sua gente e as especificidades de suas culturas e territórios? É mister que o próprio povo brasileiro tome o destino nacional em suas mãos para construí-lo de acordo com seus sonhos e não se conforme mais com os impedimentos que as classes dominantes teimam em colocar em seu caminho. Na tarefa pela feitura do novo Brasil deve haver muita luta e muitas marchas, levadas adiante pelos filhos desamparados desta nação, pois...

Como não há nenhuma garantia confiável de que a história venha favorecer, amanhã, espontaneamente, os oprimidos; e há, ao contrário, legítimo temor de que, também no futuro, essas minorias dirigentes conformem e deformem o Brasil segundo seus interesses; torna-se tanto mais imperativa a tarefa de alcançar o máximo de lucidez para intervir eficazmente na história a fim de reverter sua tendência secular. Esse é o nosso propósito. (RIBEIRO, 2006, p.226).

[...] que bom seria para a ampliação e a consolidação de nossa democracia, sobretudo para a sua autenticidade, se outras marchas se seguissem à sua [a do Movimento Sem Terra]. A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto, dos sem-escola, dos sem-hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível. (FREIRE, 2014, p.70 – acréscimos meus).

Que se somem a essas marchas a dos que lutam pela valorização das culturas dos “grupos esquecidos” e de suas comunidades, historicamente impedidos de ser e de contribuir na construção de um Brasil verdadeiramente de todos. Diante desse quadro de luta, reafirmar o valor do pertencimento à cultura local e, conseqüentemente, a disposição para intervir no fluxo da história de maneira lúcida, é um dos trunfos das populações periféricas para subverter a lógica do poder vertical, preconceituoso e excludente, que tem caracterizado as relações socioeducativas em nosso país.

Devemos trabalhar com a possibilidade da mudança social, da reconfiguração de nossos paradigmas nacionais, da reinvenção de nosso país a partir de valores que reforcem o respeito às matrizes étnico-raciais excluídas, com especial atenção à raiz negra, historicamente injustiçada.

2.2 – Relações étnico-raciais na escola

As questões ligadas às relações étnico-raciais e, conseqüentemente, as desigualdades raciais e a luta pela sua equidade racial, ainda constituem-se como grande desafio à realidade brasileira. Por décadas o paradigma da democracia racial influenciou o inconsciente coletivo da população a respeito da temática racial, apelando para o senso de uma pseudo identidade nacional baseada na homogeneização e na supressão de narrativas críticas a esse respeito. Tanto é que nas décadas de 1980 e 1990 a questão era se havia ou não havia discriminação racial no país (SANTOS, 2008). Além disso, um número considerável de material científico foi elaborado para sustentar posicionamentos racistas e excludentes durante anos.

Mas a partir de meados da década de 1990 houve um amadurecimento da questão racial no Brasil, principalmente por parte dos órgãos governamentais, fruto em grande parte dos movimentos e coletivos negros que já vinham lutando pelo reconhecimento dos seus direitos. Tal mudança desembocou em ações afirmativas, resultando anos depois em leis, parâmetros e diretrizes que reconhecem o negro, o afrodescendente e o quilombola como construtores da nação e colaboradores na confecção da complexa teia que constitui nossa cultura.

Todavia, as ações citadas não rompem ou eliminam plenamente a discriminação, o racismo e a dívida histórica, ainda presentes de várias formas nas relações interpessoais e institucionais. Daí a importância dos vários segmentos da sociedade abraçarem os estudos que se referem à temática racial, com o objetivo de conseguir instrumentalidade para ações mais consistentes a nível ideológico e político.

Para Santos (2008), há um progressivo movimento de interesse em direção aos estudos e ao envolvimento nas problemáticas raciais. Entretanto, esse objeto de estudo ainda tem alcance e interesse limitados, abafados em muitos momentos pela mídia televisa e pelas elites. Por isso é necessário entender também que as questões raciais possuem um corte de classe (FREIRE, 2014), que geram implicações socioeconômicas de todos os tipos.

O trabalho, a distribuição de renda, a moradia, a continuidade dos estudos e a violência urbana são exemplos de áreas que são afetadas diretamente pela relação raça-classe. Muitos são os dados que revelam a vulnerabilidade do segmento negro na sociedade brasileira, exposto a situações que são consequências históricas de um sistema que desde o início oprime a negritude e suas manifestações. Ribeiro (1995) dizia que o Brasil é um “moinho de gastar gente”, numa clara alusão a estruturação de uma sociedade cujo valor primeiro foi a exploração, seguida da exclusão social, violências que perduram até hoje.

Sobre isso, Theodoro (2008) afirma o seguinte sobre a organização do trabalho escravo e o contexto de exploração e vulnerabilidade socioeconômica que sitiavam o negro:

O trabalho escravo, núcleo do sistema produtivo do Brasil Colônia, vai sendo gradativamente substituído pelo trabalho livre no decorrer dos anos 1800. Essa substituição, no entanto, dá-se de uma forma particularmente excludente. Mecanismos legais, como a Lei de Terras, de 1850, a Lei de Abolição, de 1888, e mesmo o processo de estímulo à imigração, forjaram um cenário no qual a mão-de-obra negra passa a uma condição de força de trabalho excedente, sobrevivendo, em sua maioria, dos pequenos serviços ou da agricultura de subsistência. (THEODORO, 2008, p. 19).

Tal contexto empurrou o negro para uma situação de extrema miséria, retirando dele qualquer sentimento de segurança em relação a sua subsistência. A sociedade brasileira possui uma dívida histórica com as populações que foram exploradas, jogadas à beira do caminho do desenvolvimento social. Sem direito a dignidade, a educação, ao trabalho e ao relato de sua própria história. A história que conhecemos é a do dominador sobre os dominados e as instituições sociais vêm reforçando essa narrativa.

A escola, como instituição formadora das novas gerações, não foge a regra dos embates raciais que revelam a tensão entre os que buscam a manutenção do *status quo* e os que lutam pela equidade e a justiça na sociedade brasileira. É sabido que o sistema formal de ensino no Brasil foi concebido com a semente da exclusão, num primeiro momento utilizado para catequizar os índios, depois para formar as elites, reforçando a cultura hegemônica do colonizador em detrimento do colonizado. A escola ajudou na domesticação dos índios, dos negros e de seus descendentes (GADOTTI, 1993; ARANHA, 2006) dizendo a eles que deveriam ter a aparência e o comportamento do homem branco.

Esse “retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador” (MEMMI, 1989) gerou dificuldades das mais diversas aos grupos esquecidos, principalmente aos negros, em relação ao acesso e a permanência na escola. Historicamente, a escola brasileira sempre foi o espaço-tempo de aprendizagem de alguns, que por meio de um currículo fechado e hegemônico fez valer as narrativas dos dominadores, suplantando o valor pedagógico dos movimentos afros.

Para confirmar esse quadro de agravamento da situação escolar dos negros, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2011), na ocasião da divulgação dos resultados da pesquisa *retrato das desigualdades de gênero e raça* (1999-2009), afirma que “ao longo dos anos, identificam-se avanços graduais nos números da educação no país; contudo, observa-se a manutenção das desigualdades que têm, historicamente, limitado o acesso, a progressão e as oportunidades, principalmente, da população negra, de nordestinos e da população rural na educação” (IPEA, 2011, p. 20-21).

Outro dado também é revelador das disparidades entre brancos e negros no que se refere à escolaridade:

Observa-se que a média de anos de estudos da população com 15 anos ou mais de idade aumentou de 5,5 anos, em 1995, para 7,5 anos, em 2009, representando um aumento de 2 anos no período. Considerando-se a população negra, identifica-se um aumento de 2,4 anos no mesmo intervalo, o que não representa ainda o rompimento das desigualdades: em 2009, os/as negros/as tinham 6,7 anos de estudos, contra 8,4 anos da população branca. (IPEA, 2011, p. 21).

Com isso, além da exclusão provocada pela invenção de um espaço educacional para alguns, a comunidade negra sofreu e sofre com o racismo, que ainda ganha força e sobrevida com o discurso da democracia racial.

Dito isso, é importante lançar algumas luzes sobre o conceito de racismo, ainda visto sob o ponto de vista da ingenuidade do senso comum e que por isso vem reforçando ainda mais práticas de discriminação e exclusão baseadas na cor da pele ou numa falsa ideia de hierarquização do humano. Talvez o conceito mais consagrado sobre racismo em nossa sociedade, pelo menos no nível das discussões informais sobre a temática, é aquele que fala da convicção sobre a superioridade de determinadas raças, com base em diferentes motivações, em especial as características físicas e outros traços do comportamento humano. Tal proposição entende que atitudes depreciativas sobre as raças ou grupos considerados inferioridades são constantes, o que relaciona tal conceito as ideias de xenofobia, homofobia e outros comportamentos reforçadores de violências diversificadas baseadas na ideia de superioridade de uns sobre outros.

Para Pacievitch (2015), o racismo “é uma maneira de discriminar as pessoas baseada em motivos raciais, cor da pele ou outras características físicas”. Segundo a autora, há uma constante no pensamento e nas atitudes daqueles que entendem o racismo como uma postura de convívio social: o pensamento de que é superior ao diferente, inclusive em relação aos valores morais e condição social. Além disso, “os atos, valores e sistemas racistas estabelecem, velada ou abertamente, uma ordem hierárquica entre os grupos étnicos” (PACIEVITCH, 2015), o que resulta em privilégios para alguns grupos em detrimentos dos direitos civis para toda a população.

Kabengele Munanga (2015) alarga a discussão sobre os conceitos de raça, racismo e preconceito. Para o autor, a palavra raça se originou do italiano *razza*, que por sua vez vem do latim *ratio*, que significa “categoria”, “sorte”, “espécie”, conceitos ligados às áreas de Botânica e Zoologia. Todavia, analisando a história em seus acontecimentos de guerras e dominações “percebe-se como o conceito de raças ‘puras’ foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais” (MUNANGA, 2015).

Nesse sentido o imperativo da “variabilidade humana” e o consequente estudo sistemático sobre as características variáveis e diversas dos diferentes grupos humanos foram deixados de lado, o que “desembocou na operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo” (MUNANGA, 2015).

Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. (MUNANGA, 2015).

Dessa forma, o racista é aquele que entende sua raça, seu grupo social, suas crenças e religião, bem como os valores decorrentes delas, como

elementos superiores na convivência forçada com outras realidades ou configurações étnico-raciais diferentes das costumeiramente conhecidas por ele.

É importante salientar que o racismo não caiu do céu, não é invenção de seres sobre-humanos, muito pelo contrário, é construção histórica e também posicionamento político-ideológico aprendido e reproduzido, daí a importância da educação como fator de conscientização e problematização da questão racial no Brasil. Mas não qualquer educação, não a educação intolerante e conteudista praticada na atualidade, que teima em formar multidões sob o estigma da relação esquizofrênica opressor-oprimido (FREIRE, 2010).

Sobre essa construção histórica do racismo contra o negro, ou o seu “forjamento” na sociedade moderna, Maria Tereza Ruiz (1988) afirma o seguinte:

[...] há uma relação muito próxima entre a escravidão a que foram submetidos os negros e a recusa às pessoas de cor negra... ‘O estigma em relação aos negros tem sido reforçado pelos interesses econômicos e sociais que levaram os povos negros à escravidão’. Daí o negro ter se convertido em símbolo de sujeição e de inferioridade. E este conceito negativo sobre o negro foi forjado. (RUIZ, 1988, p. 100).

Apesar de iniciativas progressistas no nosso sistema de ensino, o que ainda impera são práticas pedagógicas que não consideram o negro, bem como outras configurações culturais, sujeitos de sua história, construtores do Brasil, inventores de culturas e valores estéticos diversificados, o que reforça o racismo nos vários âmbitos da vida social. Infelizmente, o preconceito ainda é presente em nossa sociedade, praticado com afincamento em muitas instituições sociais, inclusive na escola, espaço-tempo de encontros e desencontros de crianças, adolescentes e jovens.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013), concebem a afirmação da equidade racial a partir do apoio aos alunos negros e não negros. Tal documento norteador abre precedentes para outras ações afirmativas na escola, com o objetivo de reconfigurar, ou

reinventar, as relações que por muito tempo foram racistas, excludentes e hierarquizadas. É preciso que a escola, na pessoa de seus profissionais, supere as contradições de sua constituição e proponha a reinvenção do olhar e da prática dos seus sujeitos.

Tal olhar reinventado ajudaria na valorização da cultura negra, entendida aqui para além dos modismos ou jargões relacionados aos estudos culturais no Brasil, como salienta Nilma Lino Gomes (2003). Para a autora, é positivo o fato de que há várias discussões e usos do termo cultura, mas alerta para os perigos dos vícios de linguagem, já que “a cultura, seja na educação, ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico”. Sendo assim, “ela [a cultura] diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social” (GOMES, 2003, p. 75 – destaque do autor), conceito que deve ser observado pelos educadores que intentam edificar uma escola sob a égide do multiculturalismo.

Necessário é, também, que se conheça a história de protagonismo, bravura e resistência dos negros escravizados; que dos alunos, sejam eles brancos ou negros (pardos, mulatos, amarelos etc.), não seja subtraído o direito ao acesso dos relatos que ainda causam dor e desconforto, mas que podem gerar, igualmente, inspiração e força para lutar em favor de uma sociedade sem discriminação racial, reconhecendo assim que a história do Brasil é feita também de retalhos (ARROYO, 2013).

É dever da escola, de igual modo, pelo menos na atualidade e numa perspectiva de valorização da diversidade humana, propor pedagogias, projetos e atividades que apontem para a superação de qualquer sentimento de rixa, ódio ou discriminação, não importando a cor da pele dos alunos e professores, como bem propõe as Diretrizes Curriculares (2013):

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminação elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimento e segurança para orgulharem-se da sua origem

africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. (BRASIL, 2013, p.502).

2.3 – Currículo na perspectiva da diversidade: os valores civilizatórios

O currículo é um dos documentos de identidade da escola e está centralmente envolvido em todo o processo de ensino-aprendizagem, desde os conteúdos selecionados, até as relações que se desenvolvem na sala de aula. Na verdade, o alcance da prática curricular é bem maior do que muitos supõem, chegando a superar a ideia de uma “lista de conteúdos” a serem ministrados ou “grade curricular” a ser seguida rigidamente. Para Silva (2003, p.27), o currículo está “envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz”.

Toda a dinâmica da prática pedagógica é norteadada pelo currículo, documento que abriga em si duas ideias principais, a primeira delas relacionada a uma “sequência ordenada”, um programa, e a outra que apresenta uma noção de “totalidade de estudos” (PACHECO, 2005), numa clara alusão a complexidade da própria área do conhecimento. Assim, o currículo apresenta dimensões bivalentes em sua constituição, estruturado formalmente, caracterizado pelo ordenamento de conteúdos, atividades e projetos, mas também estruturado pela ideia de superação da estagnação do conhecimento por meio da noção de totalidade dos processos formativos da escola, que ultrapassam a sala de aula, pelo menos em nível teórico.

Como se vê, o caminho a ser percorrido pela escola, proposto pelo currículo (GOODSON, 1995), é cercado por desafios diversos. O primeiro deles, sem dúvida nenhuma, é de caráter conceitual, tendo em vista o enraizamento da ideia equivocada de que o currículo é um documento para ser seguido e não para ser questionado ou reestruturado, o que vem gerando,

consequentemente, uma prática pedagógica legalista, sem brilho, sem criatividade e sem a problematização do mundo social dos educandos. A escola tem perdido a chance de desenvolver junto aos seus estudantes um currículo contextualizado, crítico, “tecido” em seu cotidiano a partir da articulação entre os saberes e experiências dos educandos e as propostas curriculares oficiais.

Como a educação, o currículo é uma ferramenta política, pois é constituído a partir de debates e embates dos seres históricos que atuam na escola. Ele é uma escolha, resultante de deliberações, e não um *a priori* ao trabalho pedagógico. Por isso, tal dimensão do *que fazer* escolar deve ser compreendida a partir da ideia do conflito instituído e não da neutralidade pregada pelos “técnicos da educação”. Pensar em currículo é lançar perguntas que expressam as intenções dos sujeitos envolvidos na tarefa de ensinar e aprender:

[...] que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem? Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados? Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? (FREIRE, 2014, p.187).

A noção de que “os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade” (LIMA, 2008, p.9) já é um consenso entre os educadores que adotam uma concepção mais crítica do currículo. Levam em consideração os conflitos e os antagonismos da sociedade de classe, cujas influências chegam ao terreno da escola e se misturam a cotidianidade heterogênea de seus atores. Daí que não se pode falar em uma educação neutra e nem em um currículo desconectado das intenções dos profissionais que o concebem e que o aplicam.

Por isso, é preciso que se saiba também que propor uma educação para a diversidade é construí-la em comunidade, com o Outro diferente, o que implica a construção de currículos que valorizem a diversidade cultural de nosso povo a partir da participação das populações atendidas pela escola. Não pode existir essa de construir planos mirabolantes de dentro de um escritório

refrigerado e mandá-los às comunidades onde serão executados, desconsiderando os saberes referentes aos grupos sociais.

Uma proposta curricular contextualizada, democrática e diversa seria aquela que se prolongaria para além dos espaços físicos da escola, problematizando os diferentes contextos vividos pelos estudantes (FERRAÇO, 2015), superando assim, os “tempos fragmentados” do espaço escolar (SEEDF, 2014). Dessa forma, a negação da dicotomia entre o cotidiano dos educandos e as propostas prescritivas oficiais acarretaria uma relação mais significativa entre o currículo formal e o currículo vivido. Relação que não acontece fora das tensões e dos conflitos, aceitáveis até, quando se compreende que o currículo é um território em constante disputa (ARROYO, 2013).

Na verdade, o currículo pode ser considerado também como uma “arena de produção cultural” (MACEDO, 2006), onde todos os sujeitos que compõem o cotidiano da escola contribuem de forma efetiva na produção e ressignificação de conhecimentos. Mas a ideia de arena faz suscitar também a dimensão conflitiva do currículo, que lida diariamente com opiniões e visões de mundo antagônicas, advindas de sujeitos heterogêneos e políticos. Os conteúdos, bem como todos os saberes que constituem o currículo não caem do céu, pelo contrário, são o resultado dos confrontos político-ideológicos que constituem as relações humanas e a educação formal não escapa a esses embates.

É preciso entender que os conteúdos que fazem parte do currículo escolar advêm de uma tradição hegemônica em privilegiar certos saberes em detrimento de outros. E se certos saberes são privilegiados, isso significa que outros grupos, outras culturas e outras possibilidades de formação foram relegadas ao esquecimento. A história da sociedade brasileira e, conseqüentemente, da escola pública é marcada por essas tensões e opções por modelos excludentes.

Para Munanga (2015, p.15), “não fomos preparados para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação delas resultantes colocam cotidianamente na

nossa vida [...]”, daí nossa dificuldade em considerar outras possibilidades, inclusive pedagógicas, em culturas e modos de vida diferentes da cultura dominante. O mito da democracia racial, que concebe um modelo do homem cordial e uma educação fundada em ideários eurocêntricos podem explicar as razões ocultas que levaram a ausência dos relatos da história da África e dos afro-brasileiros, por exemplo. São responsáveis até mesmo por reforçar concepções e imagens de negação da cultura africana em todas as suas manifestações, como é possível perceber com a demonização das religiões de matriz africana e da negação da estética do corpo negro enquanto modelo de beleza.

O currículo escolar, usado como uma arma de cunho ideológico, vem reproduzindo consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2015), contribuindo de forma negativa para manutenção de estereótipos e autoimagens deturpadas entre crianças, adolescentes e jovens negros. A cultura do branqueamento e da sujeição é um dos resultados quando o currículo não atribui o devido valor aos africanos, tanto aos do continente quanto aos da diáspora (SILVA, 2005). Daí que a desconstrução de práticas pedagógicas racistas e hegemônicas seja um dos maiores desafios ao cotidiano escolar, presentes até nos livros didáticos, como aponta Ana Célia da Silva (2005).

A ideia de uma África bárbara, faminta, doente e exótica nos livros de história, por exemplo, precisa ser superada. Esse é o risco de aceitar uma única narrativa (ADICHIE, 2013), que conta a história a partir do ponto de vista do dominador e que exalta seu passado de glória em detrimento do valor antropológico das culturas submetidas. O desejo pelo branqueamento, a distorção da autoimagem do educando negro e a aculturação dos valores e modos afro-brasileiros encontram forte apoio em concepções de educação que adotam as narrativas hegemônicas em seus currículos. Nesse sentido, a escola pública brasileira também pode ser considerada como um “moinho de gastar gente” (RIBEIRO, 1995).

Sobre essa problemática, o documento que expressa as concepções teóricas do currículo da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF, 2014) diz o seguinte:

Historicamente, a escola tem excluído dos currículos narrativas das crianças, dos negros, das mulheres, dos índios, dos quilombolas, dos camponeses, entre outras, reforçando a hegemonia de determinados conhecimentos sobre outros construídos pelos sujeitos sociais em diferentes espaços de trabalho e vida. (SEEDF, 2014, p. 36).

Como se vê, a desconsideração de saberes e narrativas culturais tem endereço certo, pois vai de encontro a grupos e populações que lutaram e lutam pelo reconhecimento de seus direitos e pela valorização de sua cultura. A exclusão, levada adiante por sujeitos históricos, não acontece de forma aleatória ou ocasional, ela deixa claro quais grupos devem ser colocados de lado na tarefa de atribuir uma identidade ao país e também a escola. Exemplo disso é a redução no tratamento das temáticas afro-brasileiras no interior de boa parte das escolas, esvaziadas de sentido quando ficam prisioneiras da celebração das datas comemorativas apenas.

Para Arroyo (2014), outras pedagogias têm surgido nos últimos tempos, resultantes dos movimentos de luta dos grupos marginalizados da sociedade brasileira. Pedagogias reveladoras de sentidos educativos alternativos e visões de mundo específicas aos grupos espoliados, que desejam ver seus saberes inseridos nos currículos oficiais, ganhando concretude no chão da escola. Todavia, a realidade nua e crua que se apresenta ainda é a da desvalorização e da dominação das culturas marginalizadas, terreno fértil para que práticas discriminatórias ganhem força.

Os coletivos sociais ainda lutam, resistem, para concretizarem o sonho de uma educação diversa, verdadeiramente incluyente, e que forme os educandos para uma sociedade plural e respeitosa. Por mais que as batalhas a nível epistemológico sejam duras, algumas vitórias são significativas, como a preocupação por parte dos órgãos governamentais em formalizar a diversidade como um eixo norteador das ações do currículo. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) são um exemplo do esforço em

incluir os grupos esquecidos no processo de feitura da educação nacional. Mas é preciso compreender que a luta não para só porque uma diretriz foi instituída ou uma lei sancionada.

Necessário é que haja um esforço em compreender as muitas forças que estão em jogo no terreno da educação brasileira, bem como os “muitos currículos que estão em ação nas escolas” (FERRAÇO, 2015), para que a partir disso se discuta e selecione um currículo cuja perspectiva seja o reconhecimento da diversidade enquanto valor civilizatório. Uma matriz de respeito às diferenças, sejam elas de cor, religiosas, culturais, físicas, de gênero, ambientais ou estéticas, que aponte para a construção de uma sociedade diferente da que se cristalizou pela intolerância e negação da alteridade.

A diversidade não diz respeito somente à construção histórica das diferenças ou a percepção evidente da variedade da condição humana (SEEDF, 2014), ela deve ser considerada numa perspectiva pedagógica, de formação das futuras gerações baseada no respeito, no pertencimento, na consideração do Outro e no reconhecimento do conflito e das contradições como dimensões constituintes da cultura brasileira.

Darcy Riberio (2006), afirma que a beleza do Brasil, do seu povo novo, uma espécie de Roma tardia e tropical, vem da mestiçagem, valor absoluto do acolhimento e do reconhecimento das contribuições de outros grupos étnico-culturais para ser o que somos. Para o referido autor, é o valor da diversidade e do respeito das suas várias manifestações que fez do Brasil uma nação criativa, orgulhosa de si mesma, mais alegre, porque mais sofrida.

Mas a despeito do tratamento pedagógico da diversidade e de seus desdobramentos, o que não pode acontecer é a inserção ingênua do discurso da democracia racial no interior do currículo e consequentemente no trabalho pedagógico da escola. É urgente que se entenda que a incorporação do mito da democracia racial, que afirma a não existência do preconceito e do racismo no Brasil, incorporada ao senso comum, foi “um dos responsáveis pelo não reconhecimento da essencialidade dos valores negros, mestiços e indígenas” (SEEDF, 2014, p.37).

Por isso, é no reconhecimento das injustiças e mazelas históricas, acompanhado de lutas e resistências, que se faz um currículo verdadeiramente diverso e acolhedor, sensível às novas demandas da sociedade e profundamente contextualizado à vida dos educandos, oferecendo a eles instrumentalidade para agir de forma transformadora nas cotidianidades para além da escola. Para Munanga (2005), é preciso que o profissional da educação pare de se esconder dos embates que envolvem a problemática racial e que, de igual forma, ajude o educando discriminado de duas maneiras: fazendo-o entender o valor da diversidade num primeiro momento e também trabalhando para que o mesmo possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença.

Daí a importância de entrar na “disputa histórica pelo reconhecimento ou negação de outros saberes, outras histórias e outros modos de pensar e de ler o mundo” (ARROYO, 2013, p 15), inserindo e discutindo no currículo “termos como afro-brasileiro, antirracismo, etnocentrismo, xenofobia, entre outros, para que os profissionais da educação e os estudantes os compreendam e percebem a importância de sua presença na prática pedagógica” (SEEDF, 2014, p. 41).

Mas “haverá lugar para esses direitos no território de nossos currículos?” (ARROYO, 2013). Esse e outros questionamentos são suscitados pelos embates que são travados no território do currículo e merecem ser respondidos pelos sujeitos que participam diariamente das atividades escolares. Educadores e educandos devem colaborar com a transformação da escola de Educação Básica em um espaço potente e coletivo de inclusão (FERRAÇO, 2015), um tempo de oportunidades de formação para a vida, por meio do reconhecimento de nossas raízes culturais e dos valores de resistência. Fazendo assim, romperão com o instituído e lançarão as bases de uma outra civilização, baseada em novos valores.

2.4 – A atuação do coordenador pedagógico: relações de poder, prescrições e protagonismo na escola

A escola é uma organização complexa. Em seu interior emergem relações de todos os tipos, provenientes das relações sociais mais amplas. Os interesses antagônicos, típicos de uma sociedade estratificada, fazem também fazer parte do cotidiano da escola, mesmo que seu discurso seja uniforme. Para Tragtenberg (2001), os sujeitos que compõem a estrutura escolar “reproduzem, em escala menor, a rede de relações que existem na sociedade”. Isso quer dizer que todos os imperativos das relações sociais que se desenvolvem para além dos muros da escola ganham espaço também em seu interior, inclusive as relações de poder.

As relações de poder existem em qualquer instituição social, provenientes dos interesses antagônicos dos sujeitos sociais e das estruturas hierarquizadas das organizações. Nesse sentido, a escola representa o poder disciplinador (TRAGTENBERG, 2001) da sociedade, cuja função é exercer controle sobre seus indivíduos por meio da inculcação de valores e normas (DURKHEIM, 2010) e do papel uniformizador e apaziguador de seu discurso, representados na figura do professor.

Foucault (1987) já sinalizava o papel controlador da instituição escolar sobre a conduta das massas, afirmando que ela é o espaço onde o poder disciplinador produz o saber. O poder disciplinador ganha concretude com a vigilância constante dos educadores sobre os alunos, que “consensualmente” se sentem na obrigação de buscar o aprendizado na negação de seus desejos individuais e na supressão de suas revoltas juvenis. Quando há atitudes consideradas subversivas, personificadas na figura do “aluno problema”, a instituição age rapidamente no sentido de ajustar esse indivíduo por meio da aplicação de sanções disciplinares.

A respeito do papel controlador da instituição escolar sobre a população que atende, Tragtenberg (2001) afirma o seguinte:

Dessa forma a escola se constitui num observatório político, um aparelho que permite o conhecimento e controle perpétuo de sua população através da burocracia escolar, do orientador educacional, do psicólogo educacional, do professor ou até mesmo dos próprios alunos. (TRAGTENBERG, 2001, p. 2).

Para o autor, até mesmo os educadores escolares estão a serviço do poder controlador da instituição que representam. Nesse sentido, o professor seria o instrumento da reprodução das desigualdades sociais em nível escolar, tornando-se algoz de seus alunos por intermédio de suas armas de controle como a disciplina, as provas, os testes e os rótulos comportamentais. No lugar da formação de sujeitos autônomos a escola estaria fabricando “corpos submissos”, sem voz e sem vez. O Coordenador Pedagógico também atua nesse contexto, mas qual seria a sua função num terreno tão conflituoso?

Segundo Tragtenberg (2001), a escola também é um espaço contraditório e apresenta em seu interior relações ambivalentes. Isso serve para os educadores que atuam em seu interior, pois além de serem considerados agentes da reprodução das desigualdades, podem ser também agentes da contestação do sistema, criticando suas práticas. Assim, o Coordenador também apresenta essa dupla dimensão em seu “saber fazer” diário: pode contribuir para o fortalecimento das relações verticais de poder, trabalhando como um fiscal do trabalho docente, ou, pode colaborar na construção de relações horizontais de diálogo e assessoria do trabalho pedagógico, mirando a formação cidadã do educando.

Tragtenberg (2001), ainda observa que o Coordenador Pedagógico precisa explorar a “possibilidade de desvincular saber de poder”, ajudando a escola na “criação de estruturas horizontais”, objetivando a consolidação de uma “comunidade real”, mais fraterna e aberta. E esse é o desafio, não só do Coordenador, mas de todos os educadores, que precisam superar o “poder simbólico” presente na instituição escolar. Tal poder agride, solapa e anula os desejos individuais de alunos e professores, fazendo adoecer as relações interpessoais no interior da escola.

Segundo Castro (1998), o poder impessoal apoiado nas normas, nas leis e na ordem dos órgãos administrativos, é o responsável por ajustar os

sujeitos que atuam na escola. Todos cumprem seus horários, ministram suas aulas, coordenam, orientam, administram, assistem às aulas. Esse quadro mostra a força da coerção que o sistema exerce no cotidiano daqueles que estão sob sua tutela. Um poder simbólico, invisível, que influencia no “que fazer” dos educadores. Entretanto, o que aparentemente mostra um ajustamento consensual, acaba revelando o caráter impositivo, tanto do sistema de ensino, quanto da própria instituição escolar, que em muitos momentos não leva em consideração as histórias individuais trazidas pelos educandos de suas comunidades.

O Coordenador é o mediador entre a escola e a comunidade, por isso respeita os saberes prévios dos educandos e seus dilemas pessoais. Da mesma forma, articula o currículo da escola às experiências de vida dos educandos, respeitando-os, ouvindo-os e não exercendo o poder simbólico que suprime seus desejos. Iniciativas dessa natureza o ajudarão a assessorar os professores de forma mais contextualizada em relação à organização do trabalho pedagógico.

É imprescindível que o Coordenador assuma seu papel de “liderança pedagógica na organização do trabalho escolar” (SANTOS; OLIVEIRA, 2007), por mais que não se reconheça como tal. Na ausência dele perde-se essa referência aglutinadora, que presta um serviço de assessoria ao trabalho docente (LIMA; SANTOS, 2007). Se não há a presença formal do Professor Coordenador Pedagógico no cotidiano da escola, cabe ao professor organizar, sem assessoria, seu trabalho, o que exige dele uma habilidade que é inerente ao olhar de quem está de fora.

Para Tragtenberg (2001), a comunidade real, um ideal de uma escola plural, democrática e respeitosa, só poderá ser concretizada mediante a autogestão da escola, por meio dos sujeitos que a constituem. O poder impositivo, centralizador e individualista necessita ser substituído por uma gestão da educação pautada por outros valores, como a fraternidade, a solidariedade, a justiça social, como bem afirmou Ferreira (2004). Somente uma gestão da educação, numa perspectiva democrática e contextualizada na

“cultura globalizada”, poderá humanizar o processo de formação dos indivíduos.

Dessa forma, por mais que o cotidiano da escola esteja permeado por relações de poder arbitrárias e interesses antagônicos, é totalmente possível ao Coordenador Pedagógico exercer sua função com excelência e protagonismo, tanto no sentido técnico, quanto ético. Por meio de uma postura comprometida e crítica, ele pode contribuir com a formação do “novo cidadão do mundo” (FERREIRA, 2004), que despreza qualquer forma de discriminação e violência em prol do respeito à pluralidade humana.

A diversidade enquanto valor civilizatório defendido e trabalhado no contexto da escola pública precisa de profissionais comprometidos que entendam o imperativo de uma educação problematizadora das relações humanas. O coordenador pedagógico, dentro das possibilidades das suas atribuições, é o sujeito responsável por articular o currículo na perspectiva da diversidade com o fazer docente, colaborando assim com a construção de uma cultura de valorização da diversidade e de uma espécie de educação crítica das relações étnico-raciais. Além disso, é tarefa de tal profissional transformar o espaço-tempo da coordenação pedagógica em um momento de formação continuada de seus pares, daí a importância do estudo constante da temática racial e da habilidade, aperfeiçoada diariamente, de comunicação e problematização dos desafios da sociedade brasileira.

Todavia, é preciso considerar também a formação inicial e continuada desses sujeitos. A verdade é que foram subtraídos da formação inicial dos educadores temas com os quais lidam cotidianamente, como a diversidade cultural, o racismo, o sexismo, etc. Dessa forma, o que se percebe é a urgência de habilidades que não foram formadas e consolidadas na graduação e que dificilmente serão forjadas na formação continuada. Eis o grande desafio, pois como discutir e ensinar temas cujo valor central não faz parte da formação inicial do coordenador pedagógico e de seus pares? Uma escola diversa, multicultural e militante só pode ser concebida por sujeitos que entendem a centralidade dos valores da alteridade, daí a necessidade de uma reinvenção dos currículos e das instituições que formam os educadores.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os dados coletados a partir das entrevistas semiestruturadas aplicadas a um conjunto de educadores da escola investigada. Os respondentes compõem um grupo de professores que atuam efetivamente em sala de aula, em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Ao todo foram entrevistados 5 profissionais que vem trabalhando ao longo dos últimos anos com a temática racial inserida no Projeto Orgulho e Consciência Negra, que completa 10 anos em 2015, considerado pelos respondentes como “o carro chefe” das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola. Os entrevistados, na oportunidade da citação de suas falas ao longo do texto, serão apresentados com os caracteres P1 ao P5, ordem em que as entrevistas aconteceram.

É importante compreender a escola e seus educadores em seu contexto socioeconômico original, pois as temáticas tratadas e desenvolvidas emergem das vulnerabilidades socioeconômicas que marcam as vivências dos educandos. A Escola Classe 47 de Ceilândia, que atende 645 alunos em dois turnos, atua em um contexto marcadamente carente e que vem sofrendo com a ausência do Estado em diversas áreas, fato que tem desafiado a escola a incrementar em sua proposta pedagógica intervenções de cunho sociopolítico. Daí a importância de iniciativas que valorizam o respeito pela diversidade, pela alteridade e pela cooperação, tendo em vista os graves conflitos que os educandos enfrentam diariamente fora dos muros da escola. Para responder aos desafios que lhe foram propostos a escola vem intensificando uma educação problematizadora das relações étnico-raciais por meio do seu Projeto que perpassa as aulas durante todo o ano letivo, iniciativa que vem lhe rendendo reconhecimento dentro da própria rede de ensino público do Distrito Federal.

A escola é um microcosmo social para onde convergem as diversas vontades e expectativas da comunidade que a cerca, daí a presença dos vários conflitos enfrentados pela mesma. Os anseios relacionados à cultura, bem

como à formação, à saúde, aos bons modos e, até mesmo, à alimentação, desembocam na escola, fazendo com que os professores e a equipe gestora desenvolvam um modo peculiar de praticar a educação formal. É sabido que não basta trabalhar apenas conceitos disciplinares nos educandos, é necessário um tipo de educação que vá para além do instituído, cujo currículo expresse temáticas transversais que perpassem os seus componentes e a própria vida dos estudantes.

É desse contexto que emerge a educação para as relações étnico-raciais, cuidadosamente tratada em forma de projeto interdisciplinar permanente pela escola. É perceptível também o clima organizacional marcadamente diverso, bem como os reforços positivos dispensados aos valores afro-brasileiros e africanos. Há cartazes confeccionados por professores e alunos, há máscaras e quadros pendurados nas paredes, há uma linguagem própria de quem entende e considera a importância de se educador para a pluralidade. Da mesma forma, há a presença de vontades antagônicas ao projeto, tanto de professores como de alguns segmentos da comunidade, por razões que vão do discurso do cansaço pela quantidade de atividades pedagógicas, às questões religiosas. Mas é na contradição e na dialeticidade das opiniões que se encontram as respostas para uma pesquisa desse porte.

A discussão dos dados acontecerá em quatro seções que se relacionam com os objetivos específicos da pesquisa. A primeira discorrerá sobre a relação entre o currículo escolar, a temática diversidade e o Projeto Orgulho e Consciência Negra. Na segunda será abordada a importância dos valores civilizatórios afro-brasileiros e africanos na educação para a pluralidade. Na terceira parte haverá uma exposição sobre os avanços e percalços do Projeto no combate à discriminação racial. A última seção apresentará o cotidiano de trabalho do coordenador pedagógico numa escola que adota a diversidade como valor pedagógico.

3.1 – Currículo escolar, diversidade e o Projeto Orgulho e Consciência Negra

A discussão da diversidade enquanto temática de formação educativa, presente no currículo formal de ensino, é relativamente nova dentro da rede do Distrito Federal. O que se percebe é que esse conceito veio ganhando densidade teórica ao longo das últimas duas décadas, quando a discussão das relações étnico-raciais e da valorização da cultura afro-brasileira e africana ganhou força por causa dos movimentos sociais e da formalização de leis e diretrizes. Os professores da rede, pelo menos os que estão há mais tempo na Secretaria de Educação do Distrito Federal, vem acompanhando desde o início essa maturação da temática, inclusive dentro das escolas, convertida em projetos interdisciplinares de vários tipos, que abordam os aspectos multiculturais do povo brasileiro, bem como o discurso de luta contra as diversas manifestações de discriminação, sejam elas raciais, religiosas, estéticas ou ideológicas (SILVA JR., 2002).

Seguindo esse posicionamento em favor da diversidade, a Secretaria de Educação do Distrito Federal incrementou o eixo transversal *Educação para a Diversidade* em seu currículo (SEEDF, 2014). O objetivo de tal proposta é resgatar narrativas e saberes de grupos sociais historicamente esquecidos ou negligenciados pela escola pública, instituição que vem apresentando uma organização curricular alicerçada em ideários tradicionais e reacionários na história recente do país. “A história da escola pública demonstra a parcialidade de seu atendimento, pois está direcionada ao território urbano e segue uma matriz cultural eurocêntrica, política e economicamente específica, o que ocasiona exclusão social de grupos particulares” (SEEDF, 2014, p.40), em especial dos afro-brasileiros.

Mas com uma opção político-pedagógica por vertentes críticas e pós-críticas em educação, a rede de ensino estabeleceu o seu compromisso em continuar a discutir a diversidade como um eixo que perpassa os vários componentes do currículo, bem como da vida dos educandos.

O Currículo em Movimento – designação do documento que expressa as intenções curriculares da SEEDF – afirma que “a expectativa é de que a transversalidade desses temas torne o Currículo mais reflexivo e menos normativo e prescritivo” (SEEDF, 2014, p.36). Outra expectativa é a de que “os conteúdos possam ser organizados em torno de uma determinada ideia ou eixo que indicam referenciais para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelos professores (as) e estudantes, de forma interdisciplinar, integrada e contextualizada” (SEEDF, 2014, p.36).

Como se vê, a proposta pela inserção do tema diversidade como um eixo transversal às disciplinas escolares é um esforço por garantir a dinamicidade das discussões sobre a constituição do povo brasileiro, bem como dos grupos sociais espoliados ao longo de nossa história. Mais do que mostrar a constituição histórica das diferenças humanas, a diversidade suscita também a problematização das matrizes étnico-culturais que fizeram de nós o que somos, “um povo novo”, na definição de Darcy Ribeiro (2006), gerando assim uma consciência de aceitação e respeito. É especialmente importante salientar o lugar do negro nesse panorama, e a sua luta histórica por dignidade na sociedade brasileira, da qual é construtor.

Quando questionado sobre a importância de se trabalhar a temática diversidade na escola pública, P1 fez a seguinte intervenção:

Por ser um ambiente democrático, a escola deve valorizar as relações interpessoais, a diversidade cultural existente em seu espaço, respeitando e mostrando a importância dessa diversidade não somente focando os conteúdos escolares, mas com ações educativas voltadas para a construção de uma cultura de paz, para o respeito ao próximo e a vida, promovendo o diálogo, a solidariedade.

Fica evidente nas falas dos respondentes a concepção de escola como um espaço democrático, pertencente a todos, onde os diversos grupos sociais,

inclusive as chamadas minorias, podem expressar seus anseios, seus medos. É no encontro entre os educandos e suas culturais que a diversidade é construída de fato, suscitando a relação entre conteúdos e a construção de uma “cultura de paz”, baseada em valores civilizatórios, como a solidariedade, a tolerância, a alteridade e o respeito pelo diferente.

Mas é preciso ter cautela, uma vez que os espaços sociais possuem um caráter flutuante e conflitivo. A escola será democrática na medida em que seus sujeitos, professores, alunos e comunidade, construirão uma consciência de respeito ao Outro que desemboque em práticas de acolhimento e tolerância. Essa é uma transição sujeita a avanços e retrocessos, um trabalho árduo para quem intenta mudar estruturas de consciência racistas e excludentes, que na maioria das vezes produzem e reproduzem instituições antidemocráticas.

É importante salientar também que o Projeto vem despertando na comunidade um senso de pertencimento à escola. O espaço escolar é parte da vida de alunos e pais, é um símbolo do cotidiano, por isso todos devem abraçá-la. O caráter público e democrático da escola só faz sentido se a comunidade adentra para dentro de seus muros com espírito igualmente democrático, entendendo que o valor do cuidado a tudo o que a escola representa deve ser praticado e reforçado. Todos fazem parte do espaço-tempo escolar e todos podem contribuir de alguma forma, inclusive imprimindo parte de sua cultura a dinâmica do trabalho pedagógico, que deve ser considerada e problematizada posteriormente pelo professor.

Para P2, *“o respeito e a aceitação do ser e de todo tipo de diferença”* é o resultado de se trabalhar a diversidade na escola. Todavia, o mesmo respondente deixa claro que a escola pública ainda carece de um “projeto maior” que trate a diversidade como deveria, tendo em vista que ainda é insipiente a quantidade de professores que realmente conhecem e estudam o tema de maneira profícua. O senso comum ainda domina, infelizmente, as discussões sobre diversidade e racismo entre muitos educadores.

Seguindo uma linha progressista sobre a identidade da escola e sua relação com a diversidade, P5 afirmou o seguinte:

[...] quando a escola é entendida como um ambiente transformador é necessário investir em temas que fazem parte da história e cultura do país, para que se entenda o funcionamento e as origens das desigualdades da sociedade brasileira, para então agir para que haja a efetiva transformação. Se entendemos, também, que a educação tem como objetivo a formação para cidadania, é necessário trabalhar valores como o respeito às diferenças.

E ainda:

Submetidos ao currículo em movimento da secretaria de educação do DF, o tema diversidade é transversal e perpassa disciplinas e conteúdos que estão dentro do currículo construído coletivamente em todos os bimestres, podendo ser abordado durante o todo o ano letivo.

A escola é vista pelos professores, apesar dos seus problemas financeiros e estruturais, como um ambiente transformador, principalmente em relação à consciência das pessoas. Tal aspecto encontra razão de ser somente quando essa escola passa a inserir em sua proposta pedagógica temas que tenham íntima relação com a história e com a constituição do nosso povo. Uma história que mostra os dois lados, o da opressão e da crueldade, mas também da luta e da resistência de índios e negros em território brasileiro. Há uma preocupação, na fala de todos os respondentes, que haja maior articulação entre o tema transversal e as atividades do cotidiano dos educandos.

Ficou evidente também que apesar dos professores entenderam o Currículo em Movimento como um modelo prescritivo, responsável por apontar direções e diretrizes para o trabalho pedagógico, é no “chão da escola” que ele ganha efetividade e sentido. Para P3, é na escola que “o *aluno* vai se

identificando e se relacionando por meio de histórias infantis, músicas, contos, poesias, situações problemas em matemática e em outras disciplinas”.

É necessário dizer que apesar dos discursos positivos sobre o tema, *“ainda é preciso avançar nas discussões e debates, principalmente envolvendo as famílias e a comunidade”* (P4) de forma geral. Isso porque ainda existem segmentos da própria comunidade que não entendem o valor pedagógico e humano de tal temática. Apesar de haver uma identificação da comunidade com o Projeto Orgulho e Consciência Negra, ainda existem famílias, principalmente de confissão católica e protestante, que não aceitam a participação dos seus filhos em atividades culturais que tenham referenciais africanas.

A compreensão da diversidade como um valor imprescindível a convivência humana e ao fortalecimento de uma sociedade plural não vem facilmente, muito menos sem exigir nada de quem se propõe a levantar a sua bandeira. O racismo e todas as manifestações de discriminação, veladas ou não, representam somente as pontas soltas de uma cultura hegemônica, intolerante e opressora que não aceita o Outro diferente e nem a pluralidade das suas manifestações humanas. Por isso que para muitos, inclusive educadores, o discurso da diversidade possui limites, não pode ultrapassar as linhas ideológicas do que acreditamos ou do que fomos ensinados a perceber. Se a escola, na pessoa dos seus profissionais, não for radical na defesa de uma sociedade diversa, livre em suas manifestações, em breve experimentará a falta de sentido em seu discurso e a ineficácia do seu trabalho pedagógico.

Quando questionados sobre o que melhorou efetivamente depois de todos esses anos trabalhando a diversidade e a temática racial em forma de projeto interdisciplinar, alguns professores deram as seguintes respostas:

O orgulho de pertencimento a seu grupo étnico-racial, o conhecimento e a reflexão sobre a verdadeira luta do povo negro contra as injustiças da escravidão e opressão racial, compreendendo a história e a luta do movimento

negro por melhores condições de vida, bem como valorizar suas conquistas. (P1).

Autoestima das crianças, respeito ao próximo, valorização das diferenças individuais e coletivas. (P2).

A autoestima e conseqüentemente a aprendizagem (P3).

O respeito às diferenças. (P4).

Acredito que é uma desconstrução diária dos pré-conceitos e ignorâncias que existem com relação a temática, que leva a uma construção respeitosa das relações humanas. (P5).

É interessante perceber a importância dada à autoestima e ao sentimento de orgulho e pertencimento racial. Percebe-se que a assimilação de conceitos e a própria aprendizagem estão subordinadas a conscientização do educando em relação ao seu lugar no mundo, a sua cultura e a sua responsabilidade de conviver de forma respeitosa com outras pessoas, mesmo diferentes dele. Outro aspecto importante levantado é sobre a apresentação e reflexão da luta do povo negro, sua resistência, sua história de superação, em detrimento de abordagens que se resumem a apresentação da escravidão e do sofrimento dos africanos e afro-brasileiros. A marcha fúnebre da história dos “vencedores” precisa ser dispersa e novos aspectos devem ser levantados para engrandecimento do povo negro e da sua cultura.

A valorização das diferenças, o respeito à alteridade, a autoestima elevada, a clareza sobre o pertencimento cultural, são conquistas de um projeto que está longe de ser perfeito, mas que foi competente naquilo que se propôs: problematizar a diversidade no contexto escolar, relacionando-a as vivências cotidianas dos educandos.

3.2 – Valores Civilizatórios Africanos e Afro-Brasileiros

No território conflituoso do currículo escolar por vezes surgem discussões sobre que tipo de valores ou normas sociais devem servir de parâmetro para a formação moral do educando. Infelizmente, muitos valores humanos são deixados fora dessa discussão, principalmente aqueles que fazem parte dos quadros normativos dos grupos sociais excluídos ou das chamadas minorias, desde sempre desconsideradas pela escola. Todavia, é preciso considerar a nossa formação multicultural e a inegável contribuição dos povos africanos e das camadas afro-brasileiras na feitura do nosso quadro moral.

Seguindo essa linha, o respondente P3, quando questionado sobre quais valores eram trabalhados no projeto, afirmou que *“os valores morais, sociais e pessoas”* eram os mais ensinados. Apesar da resposta genérica, é possível perceber a importância dada ao aspecto “moral” da formação do educando, tendo em vista o caráter excessivamente conteudista de boa parte das escolas públicas da nossa rede. A relevância de dar consistência à amálgama moral que nos une enquanto sociedade é ímpar, uma vez que nos encontramos em um período histórico que sofre com a ausência de valores, de normas sociais e de espiritualidade. A anomia só pode ser combatida por um tipo de educação que ensine e que problematize os valores civilizatórios, comuns a uma sociedade mestiça como a nossa.

Para P1, o que dá força e sentido ao Projeto Orgulho e Consciência Negra é a preocupação com a formação integral do educando, como ela bem expressa: *“pois valoriza a cultura afro-brasileira em todos os aspectos que formam a essência do ser, na sua totalidade, na sua integralidade”*. Esse é outro aspecto importante da cultura africana assimilada e reinventada pelos brasileiros, a preocupação com a “essência do ser”, com a construção da subjetividade. Não há como praticar uma educação minimamente comprometida com os desafios da sociedade se não há esmero no trabalho com a estética de dentro, com os aspectos éticos que nos direcionam enquanto cidadãos. Nesse sentido há contribuições riquíssimas da matriz africana, com

sua celebração a vida, com suas cores envolventes e com o respeito e consideração pelo Outro.

São valores que nos constituem enquanto sujeitos e estão presentes em nosso modo de vida. Nessa fase da vida, a criança está em permanente construção de seus valores éticos, morais e sociais, e ao trabalhar os valores civilizatórios a criança percebe-se enquanto sujeito nos movimentos da linguagem corporal, no envolvimento afetivo, na musicalidade, na livre expressão da oralidade, etc.(P1).

A culminância do projeto em 2015 levou a seguinte expressão africana como mote: *Sawabona Shikoba*, que significa: “Eu te respeito. Eu te valorizo. Você é importante para mim”. Foi perceptível pela observação e pelas conversas com os professores da escola, que tal expressão foi mais que um *slogan*, pois foi possível identificar valores como a cooperação, o respeito ao espaço do outro e o reconhecimento das particularidades de cada um dentre os próprios educadores. Os valores trabalhados no Projeto com os alunos também fazem parte do cotidiano de trabalho dos professores. E assim deve ser, pois sem coerência e esforço por se viver aquilo que se defende, não há formação genuína.

Sobre esses valores compartilhados pelos professores e pelos educandos, o respondente P2 falou sobre a importância de:

[...] despertar nas crianças pensamentos e ações de cooperativismo, altruísmo, dentre tantos outros valores que são abordados de forma direta e indiretamente quando se trata dos valores civilizatórios.

Todavia, há de se considerar também os aspectos conflitivos existentes em qualquer meio ou grupo social. A escola não foge ao imperativo das

relações de poder e dos antagonismos no que diz respeito a não concordar com o Projeto. O fato é que todos deram a sua contribuição ao longo de todo o ano letivo e fizeram uma grande celebração no encerramento do Projeto, mas foi perceptível o descontentamento da “ala” que entende tais atividades como uma sobrecarga de trabalho. Tal grupo afirma também que o projeto ficou obsoleto ao longo dos dez anos de existência e que por isso não alcança a comunidade da maneira que deveria, pois se tornou repetitivo.

Um aspecto importante da análise dos dados diz respeito àquilo que não foi falado, que está nas entrelinhas ou no silêncio dos respondentes. Os entrevistados não teceram nenhum tipo de crítica severa ao Projeto, mesmo que exista um clima de resistência nos bastidores por parte de alguns colegas. Isso revela que o conflito está instalado, mesmo que não exista, pelo menos formalmente, um porta-voz declarado. Diante desse quadro, é importante também pensar na reinvenção do próprio Projeto, a partir de uma avaliação geral, alargando a discussão dos grupos sociais excluídos, por exemplo.

Os valores que o projeto suscita precisam ser a expressão genuína de uma vivência diária entre os atores que o propõem. É preciso manter o discurso afinado com as práticas cotidianas. Não que todos devam concordar com tudo, mesmo porque a convivência social é marcadamente conflituosa, mas é preciso que haja um sentimento de pertencimento à escola, ao Projeto, à comunidade onde se trabalha. Caso isso não aconteça, dificilmente a escola alcançará êxito para além da repetição de conceitos ou normas vazias.

Nesse sentido, a reflexão do respondente P1 é de suma importância:

A cada ano surge um novo desafio na busca de novas ideias e formas de trabalhar o projeto sempre de maneira inovadora, com assuntos e temas diferenciados dos anos anteriores. A equipe escolar reúne-se, discute, sugere, avalia e analisa o projeto e decidem o que será trabalhado ao longo do ano letivo.

Os desafios para um projeto desse porte sempre serão recorrentes, daí a importância de se valorizar o papel de cada um na feitura e na organização do mesmo. Talvez o caminho não seja a repetição exagerada de experiências anteriores, mas a própria reinvenção da aplicação do Projeto a partir das demandas sociais, dos desafios da comunidade na qual a escola se encontra. Esse caminho de combate ao racismo e a todas as formas de discriminação é estreito e exige de quem se aventura por ele um comprometimento fora do comum, pois passa a ser uma ação político-pedagógica no mundo, ultrapassando as atribuições habituais de um mero professor repetidor de conceitos.

3.3 – Avanços e retrocessos do Projeto no combate ao racismo na escola

Durante os dez anos de aplicação do Projeto Orgulho e Consciência Negra na Escola Classe 47 de Ceilândia, muitas foram as conquistas, principalmente em relação a construção de uma consciência crítica e respeitosa por parte dos educandos, tanto dos considerados afrodescendentes quanto dos originados de outros grupos étnicos. A aceitação do outro, o respeito pela cor da sua pele e pela textura do seu cabelo, a consideração dos seus valores, da sua religião, da sua cultura, são marcas positivas deixadas pelo trabalho profícuo de cada professor ao longo de todos esses anos. Entretanto, é preciso perceber também as fragilidades do mesmo, seus limites e os aspectos que precisam ser aperfeiçoados no combate ao racismo dentro da escola e, conseqüentemente, no seio das famílias.

Para o respondente P3, os avanços são percebidos quando a comunidade dá um *feedback* positivo à escola, muitas vezes em forma de elogio ou pela simples mudança de comportamento dos educandos. Para esse mesmo entrevistado, os professores percebem que estão tendo êxito em seu trabalho quando uma aluna começa a aceitar a sua negritude, a cor da sua pele e não se incomoda em assumir-se como parte de um grupo social. Tal consciência de classe, ou de grupo étnico, evidencia os traços afirmativos do

Projeto, que busca sempre o fortalecimento das identidades individuais e grupais.

Todavia, a entrevistada apontou que uma grande fragilidade do Projeto se deva a rotatividade de professores por causa do processo de remanejamento que acontece todo o ano. Foi notado por ela que há sempre uma *“impressão de estarmos sempre recomeçando”*, o que emperra alguns processos, tendo em vista a urgência de continuar formando os multiplicadores do Projeto. Esse é um tempo que poderia ser dedicado a outros assuntos, até mesmo reorganização dos aspectos internos do Projeto.

Para o entrevistado P2, trabalhar a temática racial com o aluno constitui-se numa estratégia de combate ao racismo, mesmo em faixas etárias menores. E isso é um ponto interessante, uma vez que tratar o tema em um nível de compreensão acessível com os educandos traz a possibilidade do envolvimento da família, já que as crianças reproduzem em casa o que aprendem na escola. Essa é uma lógica que deveria ser explorada com afincos pelos professores, pois fala-se muito da reprodução de comportamentos desviantes do aluno na escola, aprendidos em casa, mas não abordamos a dialeticidade de tal processo, já que os educandos podem aprender valores no ambiente escolar, testá-los na convivência com os colegas e reproduzi-los consequentemente na relação com seus responsáveis. De acordo com a entrevistada, não houve retrocessos ao longo dos anos.

Ficou evidente também nas falas que os estudantes, na ocasião da conclusão dos Anos Iniciais, estabelecem uma espécie de conexão afetiva duradoura com a escola. Os ex-alunos percebem a escola como um espaço de acolhimento e significados, pois sempre lembram com carinho do Projeto e das atividades culturais das quais participaram. Tanto é assim que muitos pais falam com orgulho da época em que eram alunos da escola e que para eles é uma alegria imensa saber que seus filhos aprenderão valores tão importantes à convivência humana. Testemunhos como esse credenciam o Projeto para os próximos anos, daí a urgência do seu aperfeiçoamento, tanto conceitual quanto metodológico.

3.4 – O cotidiano de trabalho do Coordenador Pedagógico

A função do coordenador pedagógico é de extrema importância para o bom andamento das atividades da escola. Seu papel consiste no assessoramento do trabalho pedagógico do professor, além de ser um dos responsáveis pela articulação do currículo com o projeto político-pedagógico da escola. O coordenador é uma figura de mediação, cooperação e aconselhamento, até mesmo no que se refere aos conflitos vivenciados por professores, estudantes e a comunidade.

Mas a despeito o valor ímpar do seu trabalho, ainda é recorrente aquilo que poderíamos chamar de “desvio de função” ou “desvirtuamento do seu verdadeiro papel”. Não são raras as vezes que o coordenador deixa a sua função pedagógica para exercer o ofício “tirador de cópias”, ou de disciplinador dos estudantes ou, até mesmo, de substituto imediato dos professores ausentes. Não que se negue aqui o caráter dinâmico do cotidiano escolar, que vez ou outra exige dos seus profissionais posturas flexíveis para que tudo aconteça da melhor forma possível. Todavia, é preciso ter certos cuidados com a função do coordenador, que por incorporar a ideia do “faz tudo”, deixa de lado suas atribuições legítimas.

Outro aspecto da função do coordenador pedagógico que precisa ser discutida é a sua responsabilidade na formação continuada dos seus colegas professores. O espaço-tempo da coordenação pedagógica é o momento que deve ser encarado como um período de aperfeiçoamento profissional por meio da discussão de temas que permeiam o trabalho político-pedagógico da escola. O fato é que tal dimensão das atribuições do coordenador ainda não foi potencializada da forma que deveria, o que lança uma lacuna no cotidiano de trabalho de tal profissional. Na maioria dos casos o Supervisor Pedagógico assume o posto de formação, deixando o coordenador à margem do processo de formação continuada dos seus pares.

Essas questões e desafios permeiam o trabalho pedagógico do coordenador da Escola Classe 47 de Ceilândia, que além das funções apresentadas tem sobre si a responsabilidade partilhada de “dar vida” ao

Projeto Orgulho e Consciência Negra ao longo de um ano inteiro. É ele, juntamente com seus pares, quem deve sugerir atividades, ajudar o professor na execução delas e transmitir avaliações constantes sobre os encaminhamentos. Mas como em qualquer outra escola da rede pública do Distrito Federal, esse profissional precisa equilibrar suas demandas legítimas com aquelas que constantemente o tiram do seu caminho original.

É preciso entender que *“os coordenadores pedagógicos da EC 47 são professores da própria escola e tem função estratégica de articulador e mediador entre currículo e professor” (P1)*. Esses professores, eleitos pelos colegas para exercerem a função de coordenadores, tem como responsabilidade, na visão do respondente P3, garantir a realização do trabalho pedagógico semanal, além de promover encontros entre professores, inclusive oferecendo base teórica e metodológica para as atividades aplicadas em sala de aula.

O coordenador precisa estar em constante estudo sobre o tema, para que dessa maneira possa incentivar e motivar os professores para a realização do tema proposto. Dessa maneira o seu trabalho torna-se relevante. (P2).

Em todas as intervenções dos entrevistados ficou claro o consenso sobre *“assessoria direta à escola e auxílio aos professores no que tange o trabalho pedagógico” (P2)*. A comunidade escolar sabe quem é, o que faz e qual a importância do coordenador pedagógico.

Como articulador, seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem individual e coletivamente, o que é proposto pelo Projeto Orgulho e Consciência Negra, em função de suas particularidades e especificidades, levando em conta a realidade local, que envolve toda a comunidade escolar, o que não é fácil, mas possível. (P1).

Por mais que o trabalho pedagógico seja de cunho coletivo, onde todos são responsáveis por sua concepção e execução, é inegável o papel do coordenador na articulação e mediação de tais atividades. Inclusive na consolidação dos valores africanos e afro-brasileiros trabalhados no Projeto. Para P4, a ação do coordenador suscita transformações e pode incentivar tanto professores quanto os alunos a avançarem nos aspectos morais pelo bom exemplo.

O coordenador de fato auxilia na construção e consolidação do projeto trazendo novas ideias, novas visões, propostas de trabalhos e isso é um facilitador no trabalho do professor em sala de aula, que diante da demanda de trabalho, muitas vezes não tem a possibilidade de pesquisar de maneira aprofundada os temas. (P5).

Segundo o respondente P3, é função também do coordenador pedagógico da Escola Classe 47 de Ceilândia “desmistificar alguns conceitos” relacionados à cultura africana. Tal revelação nos faz pensar que os preconceitos, advindos também da falta de pesquisa sobre um determinado tema, não é privilégio somente dos alunos. Pesa também, na discussão da temática diversidade, e daquelas relacionadas à educação étnico-racial, posicionamentos ideológicos dos professores baseados em sua religião, de maioria cristã. Em algumas coordenações coletivas grandes discussões eram travadas quando a questão levantada era sobre a valorização das religiões africanas ou quando era discutida a exigência ética para compreensão das questões de gênero e sexualidade entre os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A consolidação e a vivência de valores relacionados à diversidade não é uma prática fácil, que caia no colo de quem quer que seja numa certa manhã de domingo. É preciso luta, briga e firmeza na defesa por tais valores. Mas é exatamente do entrelaço de opiniões antagônicas que a civilidade e o

acolhimento podem tornar-se hábito na vida de professores e alunos. Daí a relevância de um coordenador firme na defesa da pluralidade, implacável no combate ao racismo e amoroso para com os colegas e os alunos que precisam da sua orientação.

Cabe aqui também uma provocação a respeito da formação inicial do coordenador pedagógico, principalmente em relação à formação de habilidades decorrentes da discussão de temáticas como a diversidade e a educação para as relações étnico-raciais. Não há como exigir competência no tratamento de questões relacionadas ao racismo de um profissional cuja formação inicial foi apressada ou desinteressada dos temas que permeiam o cotidiano de comunidades inteiras. Tal realidade mostra que a luta pela construção de uma escola democrática, multicultural e acolhedora passa também pelos bancos das instituições de ensino superior que formam os pedagogos, os professores, os gestores. A diversidade com valor civilizatório, antes de ser problematizada com os estudantes dos anos iniciais, precisa ser incorporada, de maneira séria e criteriosa, nos currículos de formação inicial dos professores, bem como dos cursos de pós-graduação.

Um coordenador formador de seus pares não surge da noite para o dia, quando é escolhido pelos votos dos colegas. Surge bem antes, no início da sua jornada profissional, na sala de aula das licenciaturas, e aperfeiçoa-se ao longo dos anos, com uma formação continuada de qualidade. Eis a urgência de uma política de formação inicial e continuada de professores sob a égide da diversidade e da educação para as relações étnico-raciais.

CONCLUSÃO

A diversidade diz respeito à construção histórica das diferenças humanas, sejam elas raciais, culturais, religiosas, estéticas ou ambientais. Mas é preciso entender que tal condição é uma dessas oportunidades raras de aperfeiçoamento humano, principalmente em relação ao desenvolvimento da solidariedade, da tolerância e da aceitação e consideração do "Outro diferente". A diversidade é fato histórico, mas também é valor civilizatório essencial à convivência humana, ainda mais num tempo marcado por discursos de homogeneização e supressão das diferenças individuais.

Nesse sentido, torna-se urgente que a escola responda ao chamado do seu tempo, que se dá em meio ao cotidiano do seu trabalho pedagógico, de forma propositiva. O racismo, bem como as diversas formas de discriminação e intolerância, ainda é uma ferida aberta em nossa sociedade e vem marcando a vida de indivíduos e grupos sociais de forma cruel. Daí a importância da escola de se trabalhar a diversidade num sentido mais amplo, conjuntamente com a educação para as relações étnico-raciais, com especial atenção a situação dos afro-brasileiros.

O mito da democracia racial, a intolerância religiosa e a cultura do branqueamento vêm fortalecendo práticas excludentes em relação às expressões culturais que ao longo de nossa história vem sendo negligenciadas. Desde nossa gênese, os índios, os negros, os imigrantes e, mais recentemente, os grupos sociais chamados de minorias, tem sido deixados à margem do processo de feitura da nossa sociedade, e do processo de formação das escolas, práticas que hoje assumem formas mais amenas e veladas, escondidas sob o véu do politicamente correto.

Os afrodescendentes, por exemplo, vem sofrendo discriminações e violências das mais diversas, tendo em vista às múltiplas vulnerabilidades as quais são expostos, como a falta de segurança, a dificuldade de acesso e permanência nas escolas e com o desrespeito em relação à cor da sua pele, à textura do seu cabelo e à boniteza da sua gente, herança dos tempos de

escravidão e que ainda hoje ficam raízes nos corações de homens e mulheres desinformados, para não falar em outros adjetivos.

Daí a importância da concepção e desenvolvimento de projetos interdisciplinares permanentes no seio da escola pública, no sentido de reforçar a negritude e um tipo de consciência humana que chame todos ao diálogo e ao apontamento das contribuições culturais de cada grupo étnico. O racismo tem uma dimensão de ignorância em sua constituição, exatamente por isso pode ser vencido com uma educação problematizadora das nossas mazelas, bem como das nossas potencialidades enquanto povo brasileiro, marcadamente sofredor desde sua invenção.

A escola precisa reinventar a si mesma, na medida em que propõe um novo paradigma epistemológico, baseado na pluralidade, no respeito e na tolerância aos marginalizados, aos excluídos, aos considerados diferentes e aos desajustados sociais. Tolerância essa que deve ser vista como elemento essencial ao aperfeiçoamento humano, nunca como um favor prestado àqueles que estão a nos incomodar. A Pedagogia de Projetos, ou, o método de trabalho por projetos, ajudaria a escola nesse sentido.

É certo que existem alguns trabalhos aplicados em escolas públicas que tratam da diversidade como tema de reflexão, mas ainda são insipientes em relação a sua densidade teórica e ao seu alcance no que se refere à conscientização. O que se tem, na maioria dos casos, são atividades pontuais, equivocadamente chamadas de projetos, cuja validade obedece ao calendário das datas comemorativas. Se é Dia do Índio, pinta-se o rosto da criança e confecciona-se cocares. Pronto, eis um projeto multicultural. Se é o Dia da Consciência Negra, lembra-se de personalidades negras que foram relevantes ou lembra-se da escravidão como em uma marcha fúnebre de tristezas e lamentos. Certo, eis um projeto que trata a diversidade com seriedade. Não, não é bem assim. Na verdade, tais atividades não revelam valor pedagógico algum, pois não problematizam os fatos e não empoderam os educandos do conhecimento sensível e crítico para que transformem a realidade em que vivem.

A temática racial deve ser tratada de forma transversal aos conteúdos, levantando pontos comuns de ligação entre as disciplinas. Por isso é preciso situar a luta e a resistência do negro na história, bem como a de todos os grupos sociais marginalizados que marcham pelo direito de serem o que são e de falarem a sua palavra. Dentre as muitas coisas que faltam à escola pública, destaco uma, que sem dúvida nenhuma é de suma importância: a concepção e aplicação de projetos que perpassem o trabalho da sala de aula e a convivência familiar, estabelecendo pontos de discussão entre professores, educandos e responsáveis.

O Projeto Orgulho e Consciência Negra, concebido há dez anos pela Escola Classe 47 de Ceilândia é uma das boas iniciativas que a rede pública do Distrito Federal propicia e merece ser considerado em suas contribuições no combate ao racismo e na construção e consolidação de valores. O projeto não é perfeito, apresenta aspectos que precisam ser melhorados, mas não deixa de ser relevante para uma comunidade onde boa parte da sua população é formada por afrodescendentes que já passaram por situais limites das mais constrangedoras. É possível saber se uma atividade desse porte está alcançando seu objetivo observando o dia-a-dia da escola, quando, por exemplo, uma criança negra solta seus cabelos crespos e os assume com suas ondulações e particularidades. Ou quando há um sentimento de pertencimento cultural por parte dos estudantes, quando entendem a si mesmos como membros importantes de uma comunidade ou grupo social.

A tarefa primeira do Projeto é empoderar, religar os educandos, sejam eles negros, brancos ou amarelos, às suas raízes culturais. É preciso despertar a compreensão de que temos as nossas particularidades, diferenças das mais diversas, mas isso não pode denotar desigualdades ou separação. A igualdade da dignidade humana é comum a todos e esse é o grande valor que o Projeto suscita e que fica a brilhar como um farol a nortear o trabalho pedagógico da escola.

Todavia, é preciso considerar também que o Projeto pode e deve ser reinventado depois desses dez anos de vigência, tendo em vista a emergência de novos temas e desafios ligados as questões étnico-raciais. Além disso, é

necessário que o Projeto tenha um caráter mais amplo, que aborde outras matrizes culturais, de preferência a indígena, e que dê voz e vez também a outros grupos sociais que estão a exigir novas pedagogias da escola pública.

Essa é uma tarefa de todos os educadores da escola, mas a figura do coordenador pedagógico é de fundamental importância devido ao caráter articulador e formador da sua função. Entretanto, falta mais autonomia na atuação de tal profissional, que não pode ser resumido às tarefas corriqueiras na reprografia. Os coordenadores, além de assessores do trabalho pedagógico docente, são também formadores, por isso a urgência de que esses profissionais assumam tal papel no espaço-tempo das coordenações coletivas ao longo de todo o ano letivo. É ele, em um trabalho conjunto com os professores, quem deve propor reuniões, debates sobre temas relacionados ao Projeto e estabelecer diálogo permanente com seus pares e com a equipe gestora.

O coordenador pedagógico não é uma espécie de salvador da pátria, mas não há como negar a particularidade do seu valor na escola pública, sendo essencial ao desenvolvimento das atividades pedagógicas durante todo o ano letivo. Sua presença articuladora é um presente à comunidade escolar e sua ausência uma lacuna que não pode ser preenchida por nenhum outro profissional, por mais competente que seja.

Para futuras pesquisas fica aqui a sugestão de uma investigação que leve em consideração a relação entre a temática racial e as novas mídias de comunicação, especialmente as redes sociais digitais. Isso porque vem aumentado o número de casos de racismo pelo ciberespaço, inclusive entre alunos da escola pública. Outra problemática que poderia ser explorada é o papel da equipe gestora na concepção e aplicação de projetos interdisciplinares que visam combater a discriminação na escola.

REFERÊNCIAS

ADICHE, Chimamanda. **O perigo da história única**. Palestra proferida em 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>> Acesso em: 26/11/2015.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Cidália et al. Estudo de Caso. **Métodos de Investigação em Educação**. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008. Disponível em < http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf>. Acesso em: 27/11/2015.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Currículo: território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

AUGUSTO, Silvana. Desafios do coordenador pedagógico. **Nova Escola**. São Paulo, n. 192, maio 2006. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/coordenador-pedagogico/desafios-coordenador-pedagogico-546602.shtml>>.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido: sobre as fragilidades dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CASTRO, Magali de. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. In: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000100002&script=sci_arttext> Acesso em: 26/11/2015.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. Londres: Sage, 2000.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Hedra, 2010.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, Cotidiano Escolar e Conhecimentos em Redes. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Currículo na Perspectiva da Inclusão e da Diversidade – Caderno 1. Brasília: MEC / SEB, 2015.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”**. Educação & Sociedade, Campinas, v.25, n.89, Set-Dez, 2004, p.1227-1249. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27/11/2015.

FERNANDES, M. J. S. **O professor coordenador pedagógico, a articulação do coletivo e as condições de trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulistas**. Afinal, o que resta a essa função? S.l.: s.n., s.d. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/302.pdf>. Acesso em: 27/11/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 49ª Reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 49 reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramalhete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: M. W. Bauer & GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: LePM, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05>> Acesso em 26/11/2015,

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs). **Indagações sobre o Currículo**. Brasília: MEC / SEB, 2007.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça**. Brasília: IPEA, 2011.

JUNIOR, D.R. do C. Etnografia Virtual e as Contribuições de Mikhail Bakhtin na Pesquisa com Internautas. In: **Revista Teias**. v.14, n.31, p. 83-94, maio, 2013. Disponível em: <
<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/1412/1086>>. Acesso em: 27/11/2015.

LEÓN, O. D. Uma revisão das categorias de adolescência e juventude. In: GUIMARÃES, M.T.; SOUSA, Sônia M.G. (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**: desafios e perspectivas. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Goiânia: UFG, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e Desenvolvimento Humano. In: BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs). **Indagações sobre o Currículo**. Brasília, MEC/SEB, 2007.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O Coordenador Pedagógico na Educação Básica: Desafios e Perspectivas. **Educare et Educare Revista de Educação**. V. 2, n. 4, Jul-Dez, 2007, p. 77-90. Disponível em: <
<http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-na-educacao-basica-desafios-e-perspectivas>>. Acesso em: 27/11/2015.

MACEDO, Elisabeth. **Currículo**: política, cultura e poder. Currículo sem fronteiras, v.6, n. 2, p.98-113, Jul-Dez/2006. Disponível em: <
<https://drive.google.com/file/d/0B2wn2mmgpSR8ejhyM0h4aEpCQU0/view>>. Acesso em 27/11/2015.

MAELI, Lírian. **Escola Classe 47 de Ceilândia**: Galeria de Fotos do Projeto Orgulho e Consciência Negra. Registradas em 21/11/2015.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEMMI, Albert. **O retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. V. 23, n.1, Mai-Ago, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>>. Acesso em: 27/11/2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Revista Educação e Sociedade**. V. 1, n. 73. 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4210.pdf>>. Acesso em: 27/11/2015.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>>. Acesso em 26/11/2015.

OLIVEIRA, José Reinaldo. **Escola Classe 47 de Ceilândia**: Galeria de Fotos do Projeto Orgulho e Consciência Negra. Registradas em 21/11/2015.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACIEVITCH, Thais. **Racismo**. Disponível em: < <http://www.infoescola.com/sociologia/racismo/>> Acesso em: 26/11/2015.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **O Brasil como problema**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Viva o povo brasileiro**. 5 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

RUIZ, Maria Teresa. **Racismo**: algo más que discriminación. San José: Colección Análisis, 1988.

SANTANA, Tatiana. **Escola Classe 47 de Ceilândia**: Galeria de Fotos do Projeto Orgulho e Consciência Negra. Registradas em 21/11/2015.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. OLIVEIRA, Nilza Helena. **O coordenador pedagógico no contexto de gestão democrática da escola**. 2007. Disponível em: < <file:///D:/Usuario/Downloads/o-coordenador-pedagogico-no-contexto-de-gestao-democratica-da-escola.pdf>> Acesso em 26/11/2015.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. Brasília: SEEDF, 2014.

SCHEIBE, Leda. BOMBASSARO, Ticiane. A questão curricular no plano político-institucional: Parâmetros Curriculares Nacionais X Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, Set, 2002. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufc/file.php/1/coord_ped/sala_5/mod05_1unid_2_21.html#topo_pag>. Acesso em: 27/11/2015.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

SILVA JR., Hédio. **Discriminação racial na escola**: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SUNDFELD, Carlos Ari (org.). **Comunidades Quilombolas**: direito à terra. Brasília: Fundação Cultural Palmares / MinC / Editora Abaré, 2002.

THEODORO, Mário (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008.

TRAGTENBERG, Mauricio. Relações de poder na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, V. 1, n. 7, Jul-Dez, 2001. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/007/07trag_escola.htm> Acesso em: 26/11/2015.

WELLER, Wivian. PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**: teoria e prática. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

APÊNDICE



**Ministério
da Educação**

Universidade de Brasília

Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica

Pesquisador: José Reinaldo Oliveira

Orientadora: Prof^a Dra. Rita Silvana Santana dos Santos

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa vinculada ao curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica (Universidade de Brasília / Escola de Gestores da Educação Básica / Ministério da Educação), que discorrerá sobre a Diversidade como valor civilizatório na escola e o papel do coordenador pedagógico no contexto das relações étnico-raciais. Este estudo será conduzido por um aluno/pesquisador do curso citado, que também é professor da rede de ensino do Distrito Federal.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar a relevância do trabalho do coordenador pedagógico da Escola Classe 47 de Ceilândia na construção, consolidação e articulação dos valores afro-brasileiros, trabalhados no “Projeto Orgulho e Consciência Negra”, com o currículo da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Tal pesquisa pretende problematizar e discutir as relações étnico-raciais no contexto da escola pública, ajudando assim na instrumentalização de ações afirmativas no combate ao racismo e outras formas de discriminação, tendo a pessoa do coordenador pedagógico como um grande articulador nesse processo.

Desde já agradeço a disponibilidade e a boa vontade em ajudar-me na coleta dos dados. Segue o roteiro com as perguntas que nortearão a nossa entrevista.

Aspectos Pessoais
<ul style="list-style-type: none"> • Qual é o seu nome? • Qual a sua idade? • É professor há quanto tempo na rede? E nessa escola? • Por que escolheu ser professor? • Qual foi seu primeiro contato com a temática diversidade e a temática racial na sua profissão?
Relação entre currículo escolar, o tema transversal diversidade e o Projeto Orgulho e Consciência Negra
<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a importância de se trabalhar a temática diversidade na escola pública? 2. Para você, o eixo transversal diversidade é trabalhado da forma que deveria nas escolas da nossa rede? Fale a respeito. 3. Como o tema diversidade se relaciona com o currículo da escola classe 47 de Ceilândia? Fale a respeito. 4. Fale da relação entre currículo, o tema diversidade e o projeto orgulho e consciência negra. 5. Quais as potencialidades e as fragilidades do projeto? 6. Para você, o que melhorou efetivamente na escola no que diz respeito às relações étnico-raciais?
Valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros trabalhados no Projeto Orgulho e Consciência Negra
<ol style="list-style-type: none"> 7. Para você, quais são os valores mais importantes que o projeto suscita? 8. Qual a importância de se trabalhar os valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros na escola de anos iniciais? 9. Quais os desafios? Quais os entraves? Comente a respeito.

Avanços e retrocessos do Projeto no combate ao racismo e a discriminação na escola
<p>10. Para você, quais os avanços e retrocessos do projeto no combate ao racismo e a discriminação na escola nos últimos 10 anos?</p> <p>11. Depois desses primeiros 10 anos de implementação do projeto, quais as “marcas” deixadas na Escola Classe 47 de Ceilândia?</p> <p>12. E para o futuro, quais as perspectivas da escola no trabalho com a temática racial / diversidade humana?</p>
O cotidiano de trabalho do Coordenador Pedagógico
<p>13. Quem é, o que faz e qual a importância do coordenador pedagógico na Escola Classe 47 de Ceilândia?</p> <p>14. Qual a relação entre o trabalho do coordenador pedagógico e o projeto orgulho e consciência negra? Comente a respeito.</p> <p>15. Há clareza por parte dos professores e equipe gestora a respeito da verdadeira função do coordenador na escola? E qual seria essa função.</p> <p>16. Para você, qual a relevância do trabalho do coordenador pedagógico na construção e consolidação dos valores africanos e afro-brasileiros na escola?</p> <p>17. Em uma palavra defina o coordenador pedagógico.</p>

ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO DO ENTREVISTADO



**Ministério
da Educação**

**Diversidade como valor civilizatório na escola:
O papel do coordenador pedagógico
no contexto das relações étnico-raciais**

Termo de Livre Consentimento do Entrevistado

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa vinculada ao curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica (Universidade de Brasília / Escola de Gestores da Educação Básica / Ministério da Educação), que discorrerá sobre a Diversidade como valor civilizatório na escola e o papel do coordenador pedagógico no contexto das relações étnico-raciais. Leia cuidadosamente o que se segue e quaisquer dúvidas serão prontamente respondidas. Este estudo será conduzido por um aluno/pesquisador do curso citado, que também é professor da rede de ensino do Distrito Federal.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar a relevância do trabalho do coordenador pedagógico da Escola Classe 47 de Ceilândia na construção, consolidação e articulação dos valores afro-brasileiros, trabalhados no “Projeto Orgulho e Consciência Negra”, com o currículo da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Tal pesquisa pretende problematizar e discutir as relações étnico-raciais no contexto da escola pública, ajudando assim na instrumentalização de ações afirmativas no combate ao racismo e outras

formas de discriminação, tendo a pessoa do coordenador pedagógico como um grande articulador nesse processo.

A sua participação é voluntária, e será documentada através do presente Termo de Livre Consentimento assinado. Não participarão desse estudo pessoas sem participação voluntária, ou, indivíduos que não atendam aos critérios técnicos estipulados pelo pesquisador.

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Somente o pesquisador terá acesso a suas informações para verificar dados de estudo. Vale ressaltar que todas as informações colhidas pelo pesquisador não terão utilidade para processos e para fins judiciais.

Sua participação no estudo é voluntária. Você pode escolher não fazer parte dele, ou, desistir a qualquer momento. Caso opte por participar, você receberá uma via assinada deste Termo.

Declaro que li e entendi o formulário de consentimento, sendo minhas dúvidas esclarecidas e que sou voluntário a tomar parte neste estudo.

_____, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do respondente

Assinatura do pesquisador

ANEXO 2

FOTOS DA CULMINÂNCIA DO PROJETO ORGULHO E CONSCIÊNCIA NEGRA

FOTO 1 – PROFESSORES DO TURNO VESPERTINO – E.C. 47



Fonte: Escola Classe 47 de Ceilândia – Lírian Maeli

FOTO 2 – PROFESSORES E A EQUIPE GESTORA REUNIDOS



Fonte: Escola Classe 47 de Ceilândia – Lírian Maeli

FOTO 3 – ABERTURA DA CELEBRAÇÃO COM O HINO NACIONAL



Fonte: Escola Classe 47 de Ceilândia – Lírian Maeli

FOTO 4 – APRESENTAÇÃO DE DANÇA DAS TURMAS DO 2º ANO



Fonte: Escola Classe 47 de Ceilândia – Lírian Maeli

FOTO 5 – PREMIAÇÃO DO PRÍNCIPE E DA PRINCESA
DA BELEZA AFRO-BRASILEIRA



Fonte: Escola Classe 47 de Ceilândia – Lírian Maeli

FOTO 6 – BONECOS GRIOTS CONFECCIONADOS PELA TURMA DO 2º ANO E



Fonte: Escola Classe 47 de Ceilândia – José Reinaldo Oliveira

FOTO 7 – PAINEL DA CONSCIÊNCIA NEGRA – 2º ANO VESPERTINO



Fonte: Escola Classe 47 de Ceilândia – José Reinaldo Oliveira

FOTO 8 – ELIMINATÓRIA DO DESFILE DA BELEZA AFRO-BRASILEIRA



Fonte: Escola Classe 47 de Ceilândia – Tatiana Santana

FOTO 9 – PRÍNCIPE E PRINCESA DO DESFILE DA
BELEZA AFRO-BRASILEIRA



Fonte: Escola Classe 47 de Ceilândia – Lírian Maeli